

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

PAVLÍNA BARTÁKOVÁ

V. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství pro I. stupeň základní školy

PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

OLOMOUC 2011

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne.....

Podpis.....

Pavčina Bartáková

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Miluši Raškové, Ph.D. za odborné vedení mé práce
a prof. PhDr. Aleně Nelešovské, CSc. za průběžné konzultace.

OBSAH

Úvod

Teoretická část

1. Pojem kompetence učitele.....	6
2. Učitel v současném pojetí vzdělávání.....	12
2.1. Vývoj současného školství jako východisko tvorby profesních kompetencí učitele	12
2.2. Profesní činnosti a profesní role učitele	15
3. Profesní kompetence učitele.....	22
3.1. Modely struktury profesních kompetencí učitele.....	22
3.2. Specifika v kompetencích učitele primární školy.....	31
3.3. Profesní standard učitele.....	33
3.3.1. Vzdělávací standard v profesní přípravě učitelů.....	34
3.3.2. Standard a profesní rozvoj učitele.....	37
3.3.3. Profesní standard v zahraničí.....	38
3.3.4. Návrhy profesního standardu u nás.....	42
3.4. Reflexe v učitelské profesi.....	48
3.4.1. Kritéria kvality učitele.....	49
3.4.2. Zjišťování kvality učitele.....	51

Praktická část

4.1. Předmět a cíle výzkumu.....	59
4.2. Metody výzkumu a výzkumný vzorek.....	60
4.3. Dílčí vyhodnocení dotazníku.....	62
4.4. Závěr.....	80

Seznam použité literatury

Přílohy

ÚVOD

V současné době se často diskutuje o profesních kompetencích učitele. Zatímco kompetence žáka jsou jasně dané v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, kompetence učitele jsou zatím otevřenou otázkou. Byly vytvořeny některé návrhy profesního standardu, o kterých probíhaly diskuse mezi odborníky i širokou veřejností. Požadavky na učitele se v posledních letech změnily a v mnoha ohledech i zvýšily, což souvisí s celkovou proměnou školy. Mluví se o tzv. široké profesionalitě učitelů.

Diplomová práce se zabývá profesními kompetencemi učitele primární školy. Primární škola má svá specifika, která se „promítají“ do nároků na učitele. Pomocí výzkumného šetření se zjišťovalo, jaký mají učitelé primární školy názor na důležitost jednotlivých kompetencí pro školní praxi a jak sami sebe v těchto kompetencích hodnotí. Cílem výzkumu bylo také odhalení názoru učitelů na potřebnost definování profesních kompetencí a zjišťování toho, jaké prostředky učitelé využívají pro svůj další profesní rozvoj. Sběr dat byl proveden technikou dotazníku. Respondenti měli různou délku praxe v primární škole, byli mezi nimi učitelé kvalifikovaní, nekvalifikovaní i studující kombinovanou formou obor Učitelství pro I. stupeň ZŠ, učitelé venkovských i městských škol.

Výsledky šetření byly zajímavé, ukázaly na jedné straně důležitost pojmenovaných profesních kompetencí z pohledu učitelů, nadprůměrné sebehodnocení učitelů, jejich zájem o další profesní rozvoj a na druhé straně dílčí nedostatky a nejistotu učitelů v některých kompetencích.

1. POJEM KOMPETENCE UČITELE

V pedagogické teorii je termín **profesní kompetence učitele** relativně nový, souvisí s několika dalšími pojmy a také z nich vychází. Běžnější byl u nás donedávna pojem pedagogické dovednosti, anglicky *teaching skills*. Je to soubor profesních kompetencí pedagoga, zahrnuje učením získané předpoklady pedagoga k výkonům při výchově, vzdělávání a výcviku. Můžeme mezi ně zařadit např. dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, hodnotit činnost a výkony žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, komunikovat s rodiči a veřejností. Vznikají odbornou přípravou pedagoga, na jejich tvorbě se podílejí také schopnosti, pedagogické nadání, profesní zkušenosti a vnější požadavky na práci pedagoga. Utváření pedagogických dovedností je součástí přípravy budoucích učitelů na pedagogických (a některých jiných) fakultách a na středních školách (PRŮCHA 2003).

Obsahem pojmu pedagogické dovednosti se zabývá A. Nelešovská (2006). Uvádí, že jsou „ ... *aktualizací schopností vychovávat a vzdělávat, předpokládají vrozený potenciál, teoretické vzdělávání a pedagogickou praxi, jimiž se tento potenciál přetváří v pedagogické dovednosti* ...“ Podle autorky je mezi schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi dialektický vztah, rozvoj jedné je podmíněn a usměrňován rozvojem druhých. Učiteli se v teoretické přípravě dostane mnoho pouček a definic, ale teprve v praxi se společně s osobnostními předpoklady vytváří pedagogické schopnosti a dovednosti. **Specifické profesní dovednosti** jsou ty, které se uplatňují v činnosti učitele vzhledem k jeho aprobaci a k věkové skupině žáků, které vyučuje (např. komunikativní dovednosti).

Pedagogické dovednosti mohou být chápány také jako svébytné vnitřní struktury osobnosti, které vstupují do řešení pedagogických situací (ŠVEC, 2002). Klíčové postavení v nich mají zkušenosti, které však musí být zpracovány do podoby dovedností. Podle autora je podmínkou rozvíjení pedagogických dovedností také vnitřní motivace a zájem o učitelskou profesi, řešení pedagogických situací, práce na sobě apod.

Ch. Kyriacou (2008) představuje pedagogické dovednosti jako: „ ... *jednotlivé, logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení* ...“. **Rozlišuje tři prvky těchto dovedností:**

- **vědomosti**, učitelovy poznatky,
- **rozhodování** v průběhu přípravy vyučovacího procesu, během něho i po něm,
- **činnost**, navenek se projevující chování učitele, které přispívá k výukovým cílům a napomáhá učení žáků.

Autor vymezuje sedm skupin **klíčových pedagogických dovedností** učitele, které jsou předpokladem jeho úspěšné činnosti:

- **plánovací dovednosti** uplatňující se při přípravě na hodinu – stanovení výukových cílů, cílových dovedností žáků, výukových metod a pomůcek,
- **realizační dovednosti**, které zabezpečují zapojení žáků do učebních aktivit a práci s učivem,
- **řídící dovednosti**, ke kterým patří hlavně organizace aktivit žáků v průběhu vyučovací hodiny,
- **dovednosti, přispívající k tvorbě a udržení příznivého, tvůrčího klimatu ve třídě**, ke spolupráci žáků, motivaci a k aktivnímu zapojení do výuky,
- **dovednosti nezbytné k udržení kázně** v průběhu vyučování a k řešení výchovných problémů a drobných nežádoucích projevů žáků,
- **diagnostické dovednosti** zabezpečující kvalitní hodnocení výkonů žáků,
- **autodiagnostické dovednosti**, sloužící k sebehodnocení učitelovy práce, k sebereflexi, autoevaluaci a k dalšímu nasměrování pedagogické činnosti. Všechny tyto klíčové dovednosti jsou vzájemně provázány, získání pedagogických dovedností z jedné oblasti zlepší dovednosti z oblasti jiné.

V souvislosti s pedagogickými dovednostmi se uvádí pojem **pedagogická kondice** (VYSKOČIL, 2000), který vyjadřuje určitou zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřebu a chuť vstupovat do sociálního a výchovného kontaktu se žáky.

Jiným pojmem jsou **pedagogické schopnosti**, které jsou určitým individuálním potenciálem k provádění pedagogické činnosti. Až působením sociálního prostředí se mohou (a nemusí) rozvinout (PRŮCHA, 2003). **Pedagogická zkušenost** zahrnuje profesní pedagogické dovednosti a také nezáměrně vytvořenou schopnost vychovávat a vzdělávat (pedagogické nadání). Je to způsobilost, kterou učitel (vychovatel, rodič) získává během života a používá ji v pedagogické činnosti. Optimální příprava učitelů může získání zkušeností urychlit (PRŮCHA, 2003).

V oblasti legislativy se můžeme setkat s termínem **pedagogická způsobilost**, což je soubor vědomostí a dovedností z oblasti pedagogiky, psychologie a didaktik, kterou jsou potřebné pro výkon pedagogické činnosti a získávají se na vysoké škole, vyšší odborné škole, nebo střední pedagogické škole. O pedagogické způsobilosti se hovoří také v pedagogice v souvislosti s kompetencemi učitele (PRŮCHA, 2003). V literatuře se vyskytuje také pojem **profesní znalost** v učitelském podání (angl. „knowledge“), která však nebývá chápána pouze

jako vědomost, ale týká se také vztahu k dovednostem a praktickým zkušenostem (VAŠUTOVÁ, 2004). Jsou to poznatky, které mají povahu teoretickou, nebo praktickou. V širším smyslu jsou to tedy nejen vědomosti, ale také dovednosti a schopnosti k vykonávání profese učitele. V. Spilková (2004) poukazuje na důležitost pojetí „professional knowledge“ jako struktury vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot.

Relativně nový je pojem **kompetence učitele**. Někdy je označován dokonce jako „módní“. Svůj původ má v odborné zahraniční literatuře, kde anglický termín „knowledge“ (znalosti) je postupně nahrazován pojmem „competence/competencies“, který má širší význam a znalost je jeho součástí (VAŠUTOVÁ, 2004). Můžeme jej chápat jako „... *soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání ...*“ (PRŮCHA, 2003). Pojetí termínu kompetence prošlo vývojem od jeho chápání jako způsobnosti a profesní zodpovědnosti ve výkonu profese (vyjádřeno v singuláru) po komplexní strukturu profesních kvalit učitele, která je schopna vývoje (vyjádřeno v plurálu).

V. Císovská (2004) poukazuje na další prvek vývoje přístupu k kompetencím. Je to „...*tendence přesouvání těžiště z kompetence pouze odborně předmětové ke kompetencím, které zdůrazňují osobnost žáka i učitele, jejich vzájemnou komunikaci a nutnost změny učitele jako facilitátora, průvodce...*“.

Kompetence učitele mohou být různě strukturovány. J. Průcha (2003) uvádí členění na kompetence **osobnostní** a kompetence **profesní**. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý, reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k výkonu profese. Je to např. „znalost předmětu“, řídicí, komunikativní, nebo diagnostické kompetence. Můžeme se setkat také s termínem **klíčové kompetence učitele**, což jsou hlavní, podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti pro výkon učitelské profese. Strukturu klíčových učitelských kompetencí představuje H. Lukášová (2003):

- **kompetence vývojově reflexní, diagnostické pomáhající dítěti v roli žáka**, kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech žáka,
- **kompetence sebereflexivní**,
- **kompetence sociálně – vztahová** (interaktivní, komunikativní, kooperativní), zejména dovednost navázat vědomě dobrý a pomáhající vztah s dětmi,
- **kompetence předmětově diagnostická**,
 - jejím základem je dovednost diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností a vědomostí z odpovídajících okruhů kurikula,

- **kompetence předmětově didaktická,**

(psychodidaktická) – kvalifikovaná orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů a jejich realizace ve vztahu ke konkrétní školní třídě, ke konkrétním žákům,

- **kompetence k projektivní tvořivosti,**

dovednost formulovat dlouhodobé rozvojové, kognitivní, emocionální, volné a sociální cíle výuky a operacionalizovat je na úroveň vzdělávací jednotky, dovednost provádět syntézu obsahu výuky,

- **kompetence pedagogicko – výzkumná** – metodologická dovednost vybavující studenta

k inovování vlastní pedagogické praxe na základě akčního výzkumu,

- **kompetence decizní, pedagogicko – organizační a řídicí** – její podstatu tvoří reflexe vlastního rozhodování, předvídání a přebírání odpovědnosti za důsledky rozhodnutí.

Zejména u některých zahraničních autorů se můžeme setkat s termínem **klíčové odpovědnosti učitele** (SPILKOVÁ, 2003).

Významné místo mezi kompetencemi učitele v současném školství zauímají **kompetence osobnostní**. Jejich rozvoj má být součástí přípravného vzdělávání učitelů, dále se zkvalitňují působením profesního prostředí (VAŠUTOVÁ, 2004). Můžeme mezi ně zařadit:

- psychickou odolnost a fyzickou zdatnost,
- empatii, toleranci,
- osobní postoje a hodnotové orientace,
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení),
- osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost apod.)

A. Nelešovská (2006) označuje jako důležitou mimo jiné rychlost reakcí a rozhodování, samostatnost učitele, verbální pohotovost, pružnost a tvořivost v řízení pedagogických situací, stabilitu, odolnost a sílu jeho osobnosti.

V práci J. Šimonka (2009) autor upozorňuje na zvýšené nároky na psychickou a sociální rovinu osobnosti učitele. V **psychické oblasti** je to především:

- psychická odolnost,
- zdravá míra sebeúcty,
- dostatek smyslu pro systém a jednatelství,
- flexibilita,
- schopnost kvalitního rozhodování,
- spolehlivost a svědomitost.

V **sociální oblasti** je důležitá:

- schopnost rychlé reakce, kterou po pedagogovi vyžaduje interaktivita a proměnlivost

- vyučovacího procesu,
- schopnost adaptace,
 - otevřenost a vstřícnost.

Úzký vztah osobnostní a sociální stránky učitelovy osobnosti zmiňuje také H. Lukášová – Kantorová (2004), která pracuje s pojmem **osobnostně – sociální kompetence**. Pro sociální kompetence je důležitá vyrovnaná integrovaná osobnost se schopností sebepoznání a sebereflexe, naopak rozvoj osobnosti nemůže probíhat bez vztahu k druhým lidem. Osobnostně – sociální kompetence umožňuje učiteli efektivní a obratné chování a jednání v různých sociálních situacích. Je to soubor interpersonálních a intrapersonálních dovedností, znalostí, zkušeností, postojů a vlastností. K intrapersonálním dovednostem patří např. vnímání vlastních kladů a nedostatků ve vztahu k učitelské práci, práce s trémou, sebereflexe, sebeúcta a sebevědomí. K interpersonálním kompetencím řadíme sociální percepci – vnímání partnerů, pedagogickou komunikaci, jednání v pedagogických situacích a zastávání sociální role učitele. Osobnostní nebo osobnostně sociální kompetence jsou širokým a zajímavým tématem, kterému se věnuje řada autorů.

K obsahové stránce výkonu profese učitele se však pojí **profesní kompetence učitele**. Definovala je J. Vašutová (2004): „*Profesní kompetence učitele jsou 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 vrstvách činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“

Rámec kompetencí je tedy určován na základě analýzy rolí učitele a je zdůrazňováno dynamické pojetí kompetencí, určitý pohyb, přibližování se k „žádoucím parametrům“ učitelské profese.

„*Důraz na dynamiku znamená otevřenost vůči změnám, schopnost přizpůsobovat se v průběhu dlouholeté učitelské činnosti měnícím se podmínkám a schopnost tvořivého řešení nových a nestandardních pedagogických situací*“ (SPILKOVÁ, 2004). Toto pojetí se liší od pojetí statického, které chápe kompetence jako stav, kterého má být dosaženo. Snahou také je „... aby kompetence byly považovány za cílovou kategorii profesionalizace učitele a za výkonovou charakteristiku učitelské profese, která je zjištělná / měřitelná v profesním výkonu profesním chování učitelů (VAŠUTOVÁ, 2001 b). Profesní kompetence by měli učitelé získávat studiem, dále je rozvíjet v průběhu profesionalizace, tj. během výkonu

učitelského povolání (PRŮCHA, 2002). Jiným problémem je **strukturování a klasifikování** profesních kompetencí (viz kapitola 3).

V souvislosti s definováním profesních kompetencí se objevuje pojem **profesionalizace**, kterou v současné době chápeme jako posun od tzv. minimální kompetence s těžištěm v předávání poznatků k modelu tzv. široké, otevřené profesionality (SPILKOVÁ, 2004).

V literatuře se můžeme setkat i s mnoha dalšími termíny, které se týkají kompetencí, kvalit a profese učitele, některé budou zmíněny v dalších kapitolách.

2. UČITEL V SOUČASNÉM POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ

2. 1. VÝVOJ SOUČASNÉHO ŠKOLSTVÍ JAKO VÝCHODISKO TVORBY PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELE

Požadavky na profesní kompetence současného učitele vznikly v závislosti na přeměně našeho školství, jejíž počátek můžeme dotovat do období po roce 1989. Transformace vyšla ze stavu, který byl označován jako krize školství (PROKEŠOVÁ, 1995). Byla kritizována přílišná encyklopedičnost vzdělávání s přemírou formálních poznatků předávaných hotově v rámci pamětního určení (tzv. transmisivní škola). Tomu odpovídaly metody i organizační formy vyučování. Uplatňování individuálního přístupu bylo formální, dítě bylo srovnáváno s obecně platnými normami, nebylo přijímáno ve své odlišnosti a nebyly zohledněny dostatečně potřeby žáků. Dalším problémem byla „deformace klimatu třídy i celé školy“, která se vyznačovala nedostatečnou komunikací, kooperací, sociální dimenzí vzdělávání. Vytrácela se tvořivost dětí, citový prožitek i směřování k osobnostnímu rozvoji a ke skutečné přípravě pro život. Potřeba změny, která souvisela i s celkovou proměnou společnosti, vyústila v transformaci školství. Je to dlouhodobější proces prováděný po určitých krocích, který se týká funkcí vzdělávání vůbec, úlohy školy i postavení žáka a učitele v tomto systému (PROKEŠOVÁ, 1995). Inspirací pro tento proces bylo např. západoevropské školství, naše tradice reformního hnutí 30. let i některé prvky alternativního školství. Vycházela také z myšlenky demokratizace a z myšlenky humanizace, s výrazným zesílením antropologické orientace školy, která se vyznačuje zvýšeným zřetelem k dítěti, jeho potřebám, zájmům a možnostem rozvoje (SPILKOVÁ, 2004). Bezprostředně po listopadu 1989 reforma začínala iniciativou „zdola“. Docházelo k vnitřní přeměně školství s podporou různých asociací a sdružení praktiků a odborníků, která přinesla např. alternativní koncepce vyučování, nové pojetí žáka, jeho hodnocení, nové formy spolupráce s rodiči apod. (VAŠUTOVÁ, 2004). V reakci na společenské změny probíhala deideologizace školství. Zejména v první polovině 90. let byly změny poněkud živelné s podceněním teoretických a koncepčních východisek, pedagogického výzkumu, spolupráce s odborníky i diskuse s širší veřejností. Proběhly reformy v oblasti strukturální, administrativní, kutikulární, reformy financování apod. (SPILKOVÁ, 2004). Došlo k uvolnění závaznosti učebních plánů a osnov, později k možnosti volby vzdělávacích programů: *Základní škola*, *Obecná škola*, *Národní škola*, případně různých alternativních projektů (VAŠUTOVÁ, 2004). Probíhala decentralizace, nejprve mírná, která umožnila posílení pedagogické, administrativní a ekonomické autonomie škol,

zaváděla se právní subjektivita. Řídící kompetence se přenášely na kraje a obce, vznikaly školy soukromé a církevní. Postupná větší institucionální nezávislost škol měla za následek i určitou pedagogickou autonomii učitelů a jejich zodpovědnost za výsledky školy.

Ucelenějším konceptem změn u nás v horizontu 5 až 10 let se stal v roce 2001 *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*. Na tento dokument později navázal *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RPV ZV). Ten již představuje konkrétní nástroj ke skutečné kutikulární reformě (WALTEROVÁ, 2004). Stát v něm vymezuje rámcové požadavky, které slouží k tvorbě školních vzdělávacích programů jednotlivých škol s respektováním místních podmínek. Stanovuje cíle, obsah a očekávané výstupy základního vzdělávání. Určuje jako základní cíl vybavit žáky souborem klíčových kompetencí, což je „*soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání*“ (TUPÝ, 2003). Pro školy a učitele vznikla nová povinnost tvořit vlastní školní vzdělávací programy, což vyžaduje od ředitelů a učitelů kutikulární znalosti a znalost metodiky tvorby školního vzdělávacího dokumentu (VAŠUTOVÁ, 2004). Vzdělávání ve škole je chápáno v nejširším smyslu slova jako rozvoj dětské osobnosti ve smyslu poznání, zprostředkování společenských hodnot, kultivace sociálních vztahů, emocionálních, mravních, estetických i tělesných kvalit dítěte (SPILKOVÁ, 2004). Pojetí vzdělávání v nejširším smyslu odpovídají i globální cíle „vzdělávání pro 21. století“, tzv. pilíře vzdělávání stanovené Mezinárodní komisí UNESCO (DELORS, 1997). Je to cíl:

- **učit se poznávat**, to znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se,
- **učit se jednat**, to znamená naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí,
- **učit se žít společně**, to znamená umět spolupracovat s ostatními a moci se tak podílet na všech společenských činnostech,
- **učit se být**, to znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami.

Tyto cíle se týkají vzdělávání na všech typech škol, i celoživotního učení (VAŠUTOVÁ, 2001b).

Je zdůrazňována potřeba zlepšení sociálního klimatu třídy i celé školy. Důležitá je kvalitní komunikace mezi učitelem a žáky, školou a rodiči i mezi učiteli navzájem (SPILKOVÁ, 1997). Žáci by si měli osvojovat normy a návyky, které jsou důležité v demokratické společnosti. Sociální klima třídy má vliv na učení žáků v nejširším smyslu a je jedním z klíčových znaků dobré, efektivní a kvalitní školy (KYRIACOU, 1996). Výrazné změny se

týkají obsahu vzdělávání. Došlo k určité redukci učiva, koncepce obsahu více odpovídá potřebám a vývojovým možnostem dětí. Obsah vzdělávání není chápán jen jako cíl, ale také jako prostředek rozvoje žáka (SPILKOVÁ, 2004). Učivo je integrováno do větších celků, do širě pojatých vzdělávacích obsahu (RPV ZV) místo tradičních vyučovacích předmětů. Tím se posiluje obsahová integrace a chápání souvislostí mezi jednotlivými poznatky z různých oborů. Tento trend odpovídá celistvému charakteru společenských jevů a praktických životních situací, podstatě životní reality (NELEŠOVSKÁ, 2005). Syntézu obsahu podporují i průřezová témata.

Častěji se zařazují kooperativní prvky výuky, při kterých žáci ve skupině spolupracují na společném cíli a tím se učí si vzájemně pomáhat, radit se, diskutovat apod. Uplatňují se aktivizující metody, formy a prostředky pedagogické práce (HRDLIČKOVÁ, 1995). Využívá se řešení problémových úkolů, projekty, dialogické metody, diskuse, tvořivá hra, dramatizace, experimentování apod. Metody a organizační formy se vyznačují v současném pojetí také individualizací a variabilitou např. v závislosti na učebním stylu, tempu práce, schopnostech a zájmech žáků (SPILKOVÁ, 2004). Prožitkovou složku dítěte ve vyučování umocňují estetické přístupy ve vyučování (HRDLIČKOVÁ, 1995). Transmisivní pojetí vyučování nahrazuje pojetí konstruktivistické, které se vyznačuje hledáním, objevováním v činnosti, na základě komunikace a spolupráce při poznávání. Vychází z toho, že žáci už mají nějaké představy a zkušenosti, konstrukce poznatků vzniká jako odpověď na problémové situace, dochází k postupnému přibližování pravdě. Mění se také způsob hodnocení žáků, které již není tak kvantitativní a normativní, ale mění se spíše na kvalitativní, intervenční a diagnostické. Učitel nehodnotí jen úroveň znalostí, ale také myšlení, motivaci, tvořivost, samostatnost, úroveň spolupráce. Nehodnotí jen učitel, ale také žák sám sebe, nebo se hodnotí žáci navzájem. Výkon žáka je posuzován podle jeho předcházejících výkonů, vzhledem k jeho možnostem. Mění se přístup k chybě, která už není považována za nežádoucí jev, ale jako průvodní jev poznávání (SPILKOVÁ, 2004). Dalším prvkem je diferenciací až individualizace výuky a integrace dětí s postižením a dětí vyžadujících zvláštní péče (HRDLIČKOVÁ, 1995).

V souvislosti se zavedením školské reformy se klade důraz na výchovu k ochraně životního prostředí, na přípravu pro život v multikulturní společnosti, na mediální výchovu (NOVOTOVÁ, 2008). Žáci jsou připravováni na život v otevřeném evropském prostoru, ve kterém budou mít nové příležitosti, ale také větší zodpovědnost k sobě a společnosti (WALTEROVÁ, 2001 b).

Je zřejmé, že v českém školství došlo k řadě významných změn, které se přímo odrážejí v požadavcích na učitele a jejich kompetence. Realizace těchto změn by bez přímé, aktivní účasti učitelů nebyla vůbec možná. Předmětem mnoha výzkumů je, jaké kompetence učitele jsou pro současné pojetí vzdělávání důležité.

2. 2. PROFESNÍ ČINNOSTI A PROFESNÍ ROLE UČITELE

Se změnou vzdělávacího kontextu souvisí vznik nových rolí učitele. Tuto proměnu charakterizuje V. Spilková (2004): „*Učitel už není jen ten, kdo umí, ví, sděluje, předává, řídí, rozhoduje, kontroluje, hodnotí, ale je chápán především jako facilitátor vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostik v odhalování individuálních zvláštností dětí, jako průvodce na cestě poznání, který uvádí do věcí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry, že jsem ten, kdo umí, dokáže, garantuje řád a jasná pravidla školního života apod.*“ Tím, jak se mění funkce a kultura školy, dochází ke změně role učitele, zvyšují se nároky na jeho činnosti (WALTEROVÁ, 2001 a). Je manažerem práce třídy, konzultantem, diagnostikem. Pracuje často s heterogenními skupinami žáků, ve kterých jsou děti se vzdělávacími obtížemi, zdravotním postižením, děti z jiného jazykového, kulturního, nebo sociálního prostředí. Vede komunikaci, socializaci, pečuje o sociální pohodu a klima ve třídě. Učitel je rovněž vychovatel a „*ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot*“. Zastává různé organizační role ve třídě. Učitel vystupuje také jako novátor, což souvisí s obsahovými a metodickými změnami (WALTEROVÁ, 2001 a). Volí nové přístupy a postupy ve výukových a výchovných situacích.

V modelu transmisivní školy byl učitel často pouze v roli aplikátora centrálně daných učebních osnov, který reprodukoval učivo učebnice. Nyní se učitel dostává do role tvůrce kutikula a tvůrčího pracovníka obecně, který spolupracuje v týmu kolegů, vytváří školní vzdělávací program, různé projekty, zájmové aktivity apod.

Mluví se také o roli učitele v širším smyslu, o roli učitele ve společnosti a ve vzdělávací reformě. Učitelé jsou hlavními aktéry proměny školy a vzdělávací reformy (DELORS 1997), jejich aktivní účast je nutná. Jsou považováni za prestižní profesní skupinu (WALTEROVÁ, 2001 a) s vysokou vzdělanostní úrovní, jsou nositeli etických a morálních hodnot. Existují však určité problémy, které prestiž učitelů snižují, jako je například nízké platové ohodnocení, feminizace učitelské profese, nebo stárnutí učitelských sborů.

Problémem jsou také přetrvávající rozdíly ve společenské prestiži učitelů různých stupňů a typů škol (ŠVECOVÁ, 2000).

Učitelství se v současné době stává **strukturou pedagogických rolí**, které jsou určovány funkcemi školy, cíli vzdělávání, druhem vzdělávací instituce a profesními povinnostmi. Dochází k diferenciaci pedagogických rolí, což je způsobeno zvyšující se specializací profesních činností učitele (VAŠUTOVÁ, 2004). Proměna učitelských rolí souvisí s profesionalizací učitelské profese, na základě které se model minimální kompetence, s těžištěm v co nejeфекtivnějším předávání poznatků mění na model široké, otevřené profesionality (SPILKOVÁ, 2004). Učitel se více podílí na socializaci a celkové kultivaci osobnosti dítěte, na výchově v nejširším smyslu slova. Stoupají také nároky na komunikaci učitele s rodiči a dalšími sociálními partnery, na jeho spolupráci s kolegy, na schopnost analyzovat a prezentovat své pojetí práce.

Role učitele ve škole můžeme odvodit od jeho profesních činností. O podílu konkrétních činností učitele na celkovém profesním výkonu vypovídá **profesiogram**. K jeho tvorbě se používají různé metody, např. časový snímek učitelových činností v průběhu dne, týdne aj., dotazníky, nebo rozhovory. Z profesiogramu se získávají údaje o struktuře profesních činností učitelů a jejich časových proporcích (PRŮCHA, 2003). Profesiografická metoda odpovídá činnostnímu přístupu k požadavkům na profesi učitele. Umožňuje orientaci na rozvoj profesních dovedností a osobnostních předpokladů k řešení různých problémů, které přináší skutečná praxe (KURELOVÁ 1998). Pomocí profesiografického přístupu je také možné utřídit požadavky na osobnost učitele podle profesních činností, které vykonává.

Činnosti, které učitelé vykonávají, se však mohou lišit v závislosti na různých faktorech, například podle typu a stupně školy, podle specifických charakteristik učitelů jednotlivých předmětů. Mění se v závislosti na času během dne, týdne a školního roku (KASÁČOVÁ, 2007). Profesiografická metodě se věnuje řada autorů. M. Kurelová (1998) představila výsledky svého šetření, které bylo součástí výzkumu „*Komparací ke kooperaci*“, a ve kterém se věnovala mimo jiné profesním činnostem učitelů I. stupně ZŠ, II. Stupně ZŠ a střední školy. Cílem bylo zjistit čas věnovaný profesi učitele během jednoho týdne, zachytit jednotlivé profesionální činnosti, kategorizovat je a stanovit jejich časovou náročnost a proporcionalitu, odhalit skutečnou pracovní dobu učitelů jak ve výuce, tak v přípravě na ni, v dalších činnostech ve škole i mimo školu, hospitacích, dozorech, zájmové činnosti se žáky, spolupráci s rodiči, sebevzdělávání apod. Jako prostředky zkoumání byl použit časový snímek (profesiografický záznam učitelských aktivit během jednoho týdne provedený učiteli), dotazník pro učitele a anketa expertů. Byla provedena kategorizace snímekovaných činností:

- I. a) vyučování
 - b) přítomnost ve škole, pohotovost, dozor
- II. výchovně – vzdělávací činnosti mimo vlastní vyučování
 - a) činnosti doučovací, nápravná cvičení
 - b) zájmové kroužky
- III. příprava na vyučování, oprava žákovských prací, zhotovování a udržování pomůcek
- IV. neformální pedagogické porady s jinými učiteli, vychovateli, poradci, lékaři apod., pedagogické porady svolané vedením školy
- V. spolupráce s rodiči
- VI. osvětová, sociální, ekologická a jiná veřejná činnost učitele
- VII. studium, sebevzdělávání
- VIII. jiné činnosti
- IX. doprava, cesty do školy a ze školy.

Na základě získaných údajů vyplynula tato zjištění:

Nejvíce času (35,36 % pracovního času) učitelé věnují výuce.

Celkem 31,08 % pracovní doby učitelů představuje příprava na výuku.

Třetí místo zaujímá pohotovost, dozor ve škole apod. (7,82 %).

Na cestě do školy a ze školy učitelé stráví 7,71 % časového fondu.

Pouze 4,83 % představuje vlastní studium respondentů.

Celkem 4,72 % časového fondu věnují činnostem, jako je provádění inventarizace, oběd, administrativní činnosti nesouvisející bezprostředně s výukou apod.

Velmi málo času (1,48 %) vyčlenili respondenti na spolupráci s rodiči.

Pouhého 1,30 % celkového času věnovali pedagogickým poradám.

Jen 1,32 % času zbylo na osvětové a jiné veřejné činnosti.

Překvapivým zjištěním bylo, kolik času v týdnu celkem respondenti průměrně věnovali profesním činnostem. Bylo to 47,64 hodin, což je více, než je povinná pracovní doba v ČR.

Profesní činnosti učitele lze různým způsobem **kategorizovat**, přičemž zařazení konkrétních činností do jednotlivých kategorií nevypovídá o podílu těchto činností na celkovém profesním výkonu, jak je tomu u profesiografického časového snímku.

M. Kurelová (1998) uvádí tuto kategorizaci:

- činnosti orientační, komunikativní a kultivační,

- činnosti diagnostické a evaluační,
- pedagogické činnosti projektivní (programy a plány výchovy, přípravy na vyučování, pedagogické předvídání apod.),
- pedagogické činnosti realizační.

Trojice autorů Blížkovský, Kučerová a Kurelová (2000) v publikaci „*Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*“ seznamují s mezinárodním výzkumem realizovaným v České republice, na Slovensku a v Polsku, ve kterém analyzovali působení konkrétní profesní činnosti a podmínky učitelů 1., 2. a 3. stupně škol. Profesní činnosti učitelů rozdělili do těchto kategorií:

- vyučování,
- další služby ve škole, dozor,
- doučovací činnosti, nápravná cvičení,
- zájmové kroužky,
- příprava na vyučování, opravy prací žáků, zhotovování a udržování pomůcek,
- podíl na správě a samosprávě školy, pedagogické porady svolané vedením školy, pedagogické porady a konzultace s jinými učiteli, vychovateli, poradci, lékaři apod.
- spolupráce s rodiči,
- veřejná činnost učitele (osvětová, sociální, ekologická apod.)
- studium, sebevzdělávání,
- učitelská agenda, administrativa a jiné činnosti.

Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha 2001) poukazuje na potřebu diferenciací a kategorizace pedagogických činností. S tím souvisí vytvoření kvalifikačních kategorií pro učitele, např. kategorie specialista pro vývoj ŠVP a evaluaci práce školy, vedoucí metodického sdružení, výchovný poradce, uvádějící učitel, fakultní učitel apod. s nárokem na vyšší tarifní platy.

J. Vašutová (2002) dělí profesní činnosti učitele na činnosti hlavní a na činnosti doplňkové, které jsou mimo rámec vyučování. Doplňkové činnosti se týkají vedení třídy, podílu na fungování školy, komunikace uvnitř a vně školy.

Hlavní činnosti učitele jsou:

- vyučování (projektování vyučování, samotný proces vyučování, hodnocení vyučovací činnosti).
- vedení třídy (třídní management) a výchovná práce

Doplňkové činnosti učitele jsou: konzultační činnosti, koncepční činnosti, administrativní činnosti, styk s veřejností, sebevzdělávání.

- **K projektování** patří promýšlení a vytváření vzdělávacího programu školy, koncipování předmětu a jeho výuky včetně přípravy učebních materiálů a pomůcek.
- **Vlastní vyučování** je realizace projektu s uplatněním různých didaktických pojetí, zahrnující i výchovné intervence učitele.
- **Hodnotící činnosti** jsou zpětnou vazbou pro žáky i učitele.
- Další kategorií jsou **konzultační činnosti** se žáky, rodiči, kolegy ve sboru.
- **Koncepční činnost** se týká tvorby školních vzdělávacích programů, inovací ve výuce, organizačního systému školy, volnočasových aktivit žáků, evaluace školy apod.
- **Administrativní činnost** zahrnuje vedení agendy žáků, výkaznictví, vyplňování formulářů, korespondence atd.
- **Operativní činnost** je organizačního charakteru a týká se např. dozorů, pohotovosti, suplování, porad a také činností při nárazových akcích školy.
- Do kategorie **styk s veřejností a spolupráce** se sociálními a výchovnými partnery patří činnosti jako zapojení do veřejného života v dané lokalitě, spolupráce s různými institucemi, veřejné prezentace školy, spolupráce učitele s kolegy, vedením školy, psychology, poradenskými pracovníky, nebo rodiči.
- **Seberozvoj** zahrnuje sebevzdělávání a další činnosti, které vedou k rozvoji profese. Patří sem další vzdělávání pedagogických pracovníků, vzájemné ovlivňování a formování učitelů ve škole např. při tvorbě ŠVP, publikační činnost učitelů apod.
- **Specifické činnosti** se týkají řízení školy a výkonu různých funkcí. Provádějí je pouze někteří učitelé (např. různé metodické a výchovně – poradenské funkce).

Na základě analýzy činností učitele, výzkumu preferencí těchto činností a využití zahraničních zkušeností vytvořila J. Vašutová (2004) model struktury **pedagogických rolí učitele** základní školy:

1) *Role „poskytovatel poznatků a zkušeností“*

- *učitel transformuje poznatky a implementuje je do kurikula a vyučování strategie, v níž je zprostředkovává žákům,*

2) *Role „poradce a podporovatel“*

- učitel je průvodce učení žáků prostřednictvím vyučovací strategie,
- učitel je konzultant pro výchovné a vzdělávací situace ve škole,
- učitel je poradce pro řešení učebních problémů žáků, a také sociálně vztahových, postojových a rozhodovacích problémů a nejistot žáků,
- učitel je facilitátor / podporovatel učení žáků, vytváří optimální podmínky pro učení jednotlivých žáků,
- učitel je supervizit chování a jednání žáků ve škole a v mimoškolních aktivitách.

3) Role „projektant a tvůrce“

- učitel je tvůrce kutikulárních a výukových projektů,
- učitel je tvůrce osobitých strategií vyučování,
- učitel je tvůrce učebních materiálů a pomůcek,
- učitel vyvíjí nové koncepce vyučování, inovuje vyučování,
- učitel konstruuje učební aktivity a úlohy pro žáky.

4) Role „diagnostik a klinik“

- učitel diagnostikuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků a styly učení, odhaluje jejich obtíže, zdroje obtíží,
- učitel odhaluje sociálně patologické projevy žáků,
- učitel podporuje reaktivní rozhodování a interaktivní reakce ve třídě, ve vyučování,
- učitel intervenuje.

5) Role „reflektivní hodnotitel“

- učitel je hodnotitel žáků, posuzuje výsledky jejich učení a změny v osobnosti,
- učitel je hodnotitel kurikula a výuky, reflektuje přímou zkušenost, která determinuje další pedagogickou činnost a nová řešení pedagogických situací a problémů,
- učitel reflektuje hodnocení své výuky žáky, kolegy, vedením školy a dalšími subjekty,
- učitel reflektuje proměny vzdělávacího kontextu v pedagogické práci,
- učitel reflektuje sebe sama.

6) Role „třídní a školní manažer“

- učitel vede třídu žáků, ovlivňuje sociální vztahy uvnitř a vně třídy, koncipuje kultivačně výchovný program třídy,
- učitel organizuje vyučování a akce mimo vyučování, organizuje prezentace třídy / školy a spolupráci se sociálními partnery,
- učitel vede agendy žáků a školy a funkčně je využívá v pedagogické práci a spolupráci s výchovnými partnery,
- učitel spravuje vybavení kabinetu, pracovny, třídy.

7) Role „socializační a kultivační model“

- učitel zosobňuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a estetického chování

a mezilidských vztahů,
- v odborném vzdělávání se učitel stává modelem profesní socializace.

Učitelské role a profesní činnosti jsou důležitým východiskem pro tvorbu profesních kompetencí učitele a přímo ovlivňují jejich podobu.

3. PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

3. 1. MODELÝ STRUKTURY PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELE

Pro oblast přípravného i dalšího vzdělávání učitelů, evaluaci, nebo např. tvorbu profesního standardu je důležité vymezení profesních kompetencí učitele. Kvality učitele jsou vnímány z různých pohledů – žáky a rodiči, vzdělavateli učitelů, veřejností, decizní sférou apod. Při tvorbě modelů profesních kompetencí se vychází z řady skutečností. Jednou z otázek je, v jaké míře se shodují kompetence u různých kategorií učitelů jednotlivých typů a stupňů škol. V pojetí návrhu profesního standardu (VAŠUTOVÁ, 2001 a) je jádro profesních kompetencí shodné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků, liší se pouze v některých specifikách, v preferencích některých kompetencí. Je to dáno jejich diferencovanými rolemi, které odpovídají dané úrovni vzdělávání a druhu instituce. Kompetencím jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků se věnuje řada autorů (H. Lukášová, A. Nelešovská, V. Spilková, E. Šmelová, V. Švec apod.)

Každý model kompetencí vychází z určitého pojetí vzdělávání, které závisí na vědeckých poznatcích o zákonitostech výchovy a vzdělávání, společenských požadavcích na školu a učitele, na filozofickém a psychologickém pojetí dítěte a jeho výchovy (NOVOTOVÁ, 2008). Struktura kompetencí může být určována funkcemi školy, které jsou závislé na požadavcích společnosti zprostředkovaných vzdělávací politikou a legislativou (VAŠUTOVÁ, 2004). Funkce školy ovlivňují profesní role, ty se promítají do konkrétních profesních činností, které vyžadují určité kompetence. Profesní kompetence určuje rozrůžňování pedagogických rolí učitele, pro něž je potřeba určitá teoretická a praktická výbava. Struktura učitelských kompetencí se může opírat o pojetí učitelské profese, odráží se v ní nároky na učitele (SPILKOVÁ, 2004).

Kompetence mohou být utříděny podle struktury studijních programů učitelství (SPILKOVÁ, 2003), nebo podle dovedností studentů učitelství (ŠVEC, 2002). Pedagogické dovednosti se během učitelského studia vyvíjejí, jsou otevřenou strukturou, rozvíjí se především prostřednictvím zkušenostního učení.

V. Švec (2001) uvádí přehled profesních kompetencí a předmětů, které je pomáhají utvářet během přípravného vzdělávání učitelů:

Předmětová kompetence

- Předměty aprobačních oborů

Didaktická a psychodidaktická kompetence

- Pedagogická psychologie
- Didaktická propedeutika
- Psychodidaktiky předmětů
- Pedagogická praxe

Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence

- Úvod do profese učitele
- Sociální a pedagogická komunikace
- Komunikace v rodném jazyce
- Komunikace ve dvou cizích jazycích
- Sociální psychologie
- Sociální pedagogika a teorie výchovných procesů
- Sociologie pro učitele
- Pedagogická praxe

Diagnostická a intervenční kompetence

- Biologické základy vývoje žáka a studenta (dítěte, adolescenta, dospělého)
- Psychologie žáka, studenta (dítěte, adolescenta, dospělého)
- Diagnostika žáka a sociální skupiny (třídy)
- Intervence do procesu výchovy a vzdělávání (řešení pedagogických situací)
- Speciální pedagogika
- Sociální patologie
- Pedagogická praxe

Informatická a informační kompetence

- Informační technologie

Manažerská kompetence

- Školský management
- Komplexní pedagogická praxe – řízení sociální skupiny (třídy)

Osobnostně kultivující kompetence

- Filozofie
- Profesní etika
- Sociální a kulturní antropologie
- Psychologie osobnosti pro učitele
- Sebevýchova a zdravý životní styl

Metodologická kompetence

- Akční výzkum pro učitele
- Diplomový seminář
- Zpracovávání diplomové práce

Pro utváření pedagogických dovedností budoucích učitelů je nezbytná schopnost sebereflexe (URBANOVSKÁ, 2002).

T. Svatoš a I. Holý (2002) vymezují **inventář učitelských kompetencí**:

- pedagogická,
- psychologická,
- psycho (didaktická),
- sociálně osobnostní (komunikativní),
- reflexivní a sebereflexivní,
- oborová (aprobační předměty),
- v prohloubené specializaci (např. expresivní výchovy),
- široký společenský základ,
- zdravotní a tělesná.

Profilem absolventa učitelství pro

1. stupeň na Pedagogické fakultě UK a jeho kompetencemi se zabývá V. Spilková (2004):

- *Absolvent prošel studiem, jehož těžištěm jsou disciplíny pedagogicko – psychologické, expresivně - kreativní (výtvarná, hudební, dramatická a tělesná výchova) a oborové didaktiky. Část studia je zaměřena na individuální profilaci studenta. Absolvent je vybaven hlubšími znalostmi a dovednostmi ve zvolené specializaci a získá dílčí kompetence v dalších oborech studia. Absolvent získal vědomosti, dovednosti, zkušenosti, které ho opravňují k učitelské činnosti na 1. stupni ZŠ a otevírají mu cestu k celoživotnímu vzdělávání a profesnímu růstu, včetně doktorského studia.*
- *Absolvent si osvojil ve vymezeném rozsahu odborný základ všech vyučovacích předmětů na 1. stupni základní školy. Je vybaven polyvalentní předmětovou způsobilostí, která je náročná šíří a mnohostranností vzdělávání jazykového, literárního, matematicko – přírodovědného, vlastivědného a muzického, včetně tělesné kultury. Je schopen integrovat obsah vzdělávání, propojovat učivo různých vyučovacích předmětů a zprostředkovávat dětem základy celistvého obrazu světa. Disponuje dovednostmi didaktické transformace vzdělávacího obsahu vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí mladšího školního věku.*
- *Absolvent je vybaven základními pedagogickými a psychodidaktickými kompetencemi k vyučování a výchově. Umí vytvářet příznivé podmínky pro učení, dokáže žáky motivovat, aktivizovat, vytvářet pozitivní emocionální a sociální klima ve třídě, řídit procesy žákova učení*

– zejména je individualizovat z hlediska náročnosti, času, míry pomoci, stylů učení apod. Je schopen kvalitní komunikace nejen se žáky, ale i s rodiči, kolegy a dalšími sociálními partnery školy, dokáže s nimi spolupracovat při hledání vhodných cest a strategií k rozvoji dítěte i školy jako celku. Je vybaven základními dovednostmi pro práci s celou šíří dětské populace, to znamená i s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami zahrnující žáky mimořádně nadané, problémové i handicapované. Je schopen teoretické reflexe vlastní učitelské činnosti, dovede prezentovat, vysvětlovat, argumentovat své pojetí vyučování.

- Je vybaven základními metodologickými dovednostmi, je schopen provádět akční výzkum. Tím je kvalifikován k pedagogickému pokusnictví a permanentní snaze o zkvalitnění učitelské práce.
- Orientuje se v hlavních vývojových trendech západoevropského školství, v problematice alternativních koncepcí vzdělávání a inovativních přístupů v oblasti vzdělávací politiky školské legislativy.
- Ovládá základ práce se současnou informační a komunikační technologií.

Na vyšší náročnost učitelské profese ve složitosti, psychickém vypětí i časovém vytížení upozorňuje *Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha, 2001)*. Je podle ní potřeba nově koncipovat vysokoškolskou přípravu učitelů i další vzdělávání pedagogických pracovníků. Kritizuje odtrženost učitelského vzdělávání od potřeb praxe, požaduje větší zaměření na rozvoj sociálně osobnostních vlastností a profesních způsobilostí, na uplatňování inovativních přístupů. Východiskem by mohlo být funkčně integrované pojetí výuky, větší svázání odborné složky přípravy na složku pedagogické – psychologickou. Jedním ze základních kritérií posuzování kvality učitele je další vzdělávání a sebevzdělávání učitelů. Dokument poukazuje na nutnost systematické podpory dalšího vzdělávání.

Podle J. Kohnové (2001) další profesní rozvoj navazuje na výchozí vzdělanostní standard. Učitelovy kompetence se rozvíjejí prostřednictvím praktické činnosti společně s jeho dalším vzděláváním. Důležité je zajištění vzdělanosti učitelů a podmínek pro získání potřebných profesních kompetencí. Mezi tyto podmínky patří:

- a) kvalitní a náročné profesně zaměřené přípravné vzdělávání,
- b) systematický a cílený profesní rozvoj učitelů, který je realizován jako,
 - další vzdělávání učitelů (koncepce DVU, legislativní, finanční, personální a institucionální podmínky realizace DVU),
 - rozvoj profesních kompetencí přímo v pedagogické praxi (pracovní podmínky, sladění kutikulárních požadavků a hodinových dotací, motivace učitelů, adekvátní evaluace učitelské práce),

- *samostudium / sebevzdělávání (odpovídající vybavení a dostupnost knihoven, audio – a videoték, dostatek metodických a inovačních materiálů, didaktických pomůcek i techniky, podmínky časové i finanční, zřetelné metody evaluace učitelova rozvoje, motivace)*

Ve svém návrhu systému DVU se autorka zaměřuje mimo jiné na zmapování funkcí učitelů při zajišťování pedagogických činností školy, doporučuje kategorizaci kompetencí a okruhy vzdělávání pro tyto funkce. Primárním úkolem DVU není příprava učitelů pro kariérní růst, ale rozvoj jeho pedagogických kompetencí pro vzdělávací a výchovné činnosti ve třídě. Funkce učitelů jsou chápány jako „*vymezený soubor úkolů, kterými je pověřena jedna osoba a za jejichž realizaci přejímá zodpovědnost*“. Tyto úkoly jsou zajišťovány činnostmi, pro něž jsou potřeba určité kompetence, které učitelé mohou získat odpovídajícím školením.

Podle J. Kohnové (2001) je kategorizace funkcí učitelů dána:

- *činnostmi, které jsou specifické pro danou funkci,*
- *kompetencemi, které daná funkce vyžaduje,*
- *dalším profesním vzděláváním, kterým se příslušné kompetence získají,*
- *praxí, která je předpokladem rozvoje základních pedagogických kompetencí získaných v přípravném studiu, na něž může příslušné další profesní vzdělávání následně navázat.*

Pouze u některých funkcí existuje seznam požadovaných kompetencí pro její výkon:

Funkce zajišťované učiteli na školách jsou:

- *funkce pedagogické (výchovný poradce, uvádějící učitel, třídní učitel, předseda předmětové komise, odborník na školní kurikulum apod.)*
- *funkce manažerské (ředitel, zástupce ředitele a jiné),*
- *funkce podpůrné (knihovník, správce počítačové sítě apod.).*

Činnosti učitelů lze rozdělit do několika skupin:

1) **kvalifikovaná pedagogická činnost na úrovni třídy** (začínající učitel) je učena požadavky na výkon učitelské profese, výčtem činností na nejnižším stupni,

2) **metodické činnosti** (např. metodik, uvádějící učitel, třídní učitel, výchovný poradce), které předpokládají, že je učitel schopen –

- metodicky vést pedagogické činnosti jiných učitelů,
- koncipovat vzdělávací programy pro učitele ze školy i pro širší okruh učitelů,
- uvádět začínající učitele,
- použít poradenské a sociálně diagnostické metody v rámci třídy, při kontaktu s rodiči a pro specifické skupiny dětí ze školy,
- koncipovat výuku jednotlivého předmětu nebo skupiny předmětů a koncipovat didaktické zásady pro tento rámec, včetně zavádění inovativních postupů,

- koncipovat nadstandardní evaluační programy pro žáky,
- koordinovat realizaci projektů národních i mezinárodních na úrovni školy,

3) **kurikulární činnosti** (např. odborník na školní kurikulum, krajský metodik, autor celostátně užívaných učebnic) vyžadují, aby učitel koncipoval školní kurikulum, případně vzdělávací programy nad rámec školy, učebnice a didaktické pomůcky.

Kompetenční strukturu, kterou by měl získat učitel v přípravném vzdělávání, uvádí L. Helus (1995):

- kompetence odborně předmětová,
- kompetence psychologická,
- kompetence pedagogicko – didakticko – psychologická,
- kompetence komunikativní,
- kompetence řídicí (manažerská),
- kompetence poradensko – konzultativní,
- kompetence plánovací (projektová).

Autor připouští, že učitelova profesionalita se často utváří až v každodenní školské praxi.

H. Lukášová (2003) předkládá model klíčových kompetencí učitele primární školy inspirovaný humanistickou pedagogikou:

- vývojově reflexivní kompetence, diagnostická, pomáhající dítěti v roli žáka, orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech žáka,
- reflexivní kompetence,
- sociálně vztahová kompetence (interaktivní, komunikativní, kooperativní), dovednost navázat dobrý a pomáhající vztah s dětmi,
- předmětově diagnostická kompetence, dovednost diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte z hlediska okruhů kurikula, vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot,
- předmětově didaktická kompetence, orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů a jejich realizace ve vyučování,
- kompetence k projektivní tvořivosti, dovednost formulovat cíle výuky a operacionalizovat je na úroveň vzdělávací jednotky,
- pedagogicko – výzkumná kompetence, metodologická dovednost umožňující studentovi inovování vlastní pedagogické práce pomocí akčního výzkumu,
- decizní kompetence, pedagogicko – organizační a řídicí.

Kriticky se k preciznímu vymezení kompetencí učitele a standardů vyjadřuje J. Průcha (2002). Zamýšlí se nad tím, zda mají teoretické modely kompetencí a standardů skutečně tak

velkou využitelnost, jakým způsobem půjde realizovat utváření kompetencí v přípravném vzdělávání učitelů či jak bude vyhodnocována efektivnost této realizace. Pozastavuje se nad tím, jestli jsou učitelé svou psychickou a fyzickou kapacitou vůbec schopni uskutečňovat všechny kompetence, které se objevují v pedagogické teorii. Vymezování určitých rámcových kompetencí vidí jako užitečné, musí být však brán ohled na jejich reálnost vzhledem k běžné školní praxi. Je třeba také vycházet z důkladné analýzy současného stavu profesní přípravy učitelů.

Model struktury kompetence J. Vašutové (2004) vychází z funkcí školy a vzdělávacích cílů. Funkce školy jsou určovány na základě požadavků společnosti prostřednictvím vzdělávací politiky a legislativy. Je to funkce kvalifikační (tj. kognitivní a profesionalizační), socializační, integrační a personalizační. Z těchto funkcí vycházejí profesní role, každá se projevuje určitými činnostmi a každá z nich vyžaduje příslušné kompetence učitele.

1) **Kvalifikační funkce** spočívá v orientaci školy na výkon a znalosti žáků. Zahrnuje funkci kognitivní, která znamená přípravu žáků pro studium na škole vyššího stupně a pro celoživotní učení a funkci profesionalizační zajišťující přípravu na profesi a pro zapojení do světa práce.

2) **Socializační funkce** zajišťuje druhotnou socializaci žáků.

3) **Integrační funkce** se projevuje v tom, že škola připravuje žáky pro osobní a veřejný život.

4) **Personalizační funkce** spočívá v podpoře individuality každého žáka a v utváření samostatně jednajících osobností žáka. Vzdělávací cíle, které jsou druhým východiskem pro tvorbu tohoto modelu kompetencí, jsou pojaté jako Delorsovy vzdělávací cíle pro 21. století (DELORS, 1997), tzv. koncept „*čtyř pilířů vzdělávání*“. Je to cíl učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat a učit se být. Jednotlivé cíle vzdělávání lze přiřadit k funkcím školy (učit se poznávat = funkce kvalifikační, učit se žít s ostatními = funkce socializační, učit se jednat = funkce integrační, učit se být = funkce personalizační). Profesní kompetence jsou přiřazovány k jednotlivým cílům, i když některé z kompetencí se podílejí na plnění více cílů (např. komunikativní, diagnostické).

1) Vzdělávací **cíl učit se poznávat** se realizuje prostřednictvím kvalifikační funkce školy.

Vztahuje s k němu následující kompetence učitele:

- **předmětová** znamená znalosti a dovednosti z aprobačních oborů,
- **didaktická / psychodidaktická** se vztahuje k výběru a didaktické transformaci učiva, k projektování a hodnocení apod.,
- **pedagogická** se týká procesů, podmínek, prostředků výchovy apod.,

- **informatická a informační** představuje dovednosti práce s informačními zdroji, s informačními technologiemi hlavně v rámci vyučovaných předmětů,

- **manažerská** se projevuje organizováním a řízením školních i mimoškolních aktivit žáků,

- **diagnostická a hodnotící** znamená diagnostikování žáků a podmínek učení,

2) Socializační funkci školy odpovídá vzdělávací **cíl učit se žít s ostatními**: Naplňuje se pomocí těchto kompetencí:

- **sociální** kompetence umožňuje porozumět různým sociálním situacím, řešit je a ovlivňovat sociální klima třídy apod.,

- **prosociální** znamená schopnost pomáhat ostatním, spolupracovat s nimi, umět řešit konflikty,

- **komunikativní** se projevuje v komunikaci se žáky, rodiči, kolegy, vedením školy a dalšími sociálními partnery,

- **intervenční** je zaměřena na řešení výchovných situací a problémů, na práci s různorodou populací žáků.

3) S integrační funkcí školy se pojí vzdělávací **cíl učit se jednat**. Je naplňován pomocí těchto profesních kompetencí:

- **všeoobecného rozhledu / osobnostně kultivující** se vztahuje k oblasti ovlivňování hodnotového systému žáků, rozhledu v oblasti společenské, kulturní, ale i historických, evropských a globálních souvislostí,

- **multikulturní** spočívá v respektování a poznávání jiných kultur, v integraci jedinců těchto kultur do společnosti,

- **environmentální** se týká uchovávání a ochrany životního prostředí,

- **proevropské**, která je zaměřena na výchovu k evropskému občanství, na orientaci v integračních procesech a prostředí Evropy.

4) K personalizační funkci školy se váže **cíl učit se být**, který učitel realizuje pomocí těchto kompetencí:

- **diagnostické** – znamená diagnostikování žáků a stanovení dalších vzdělávacích postupů,

- **hodnotící** – projevuje se vytvářením podmínek pro sebehodnocení, sebepojetí a sebereflexi žáků,

- **zdravého životního stylu** – spočívá v ochraně svého zdraví a zdraví žáků, v organizaci pracovního a volného času,

- **poradensko – konzultační** – je zaměřena na pomoc žákům v životní a profesní orientaci, v řešení učebních problémů apod.

J. Vašutová (2004) uvádí také **osobní kompetence**, které jsou společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost,
- empatie, tolerance,
- osobní postoje a hodnotová orientace,
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení),
- osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost apod.)

Vymezení profesních kompetencí učitele v této podobě se stalo východiskem pro tvorbu profesního standardu.

Z vymezení kompetencí J. Vašutové vychází další model kompetencí J. Hovorové (2008). Je obohacen o některé nové kompetence, které souvisí se školskou reformou. Rozdělení kompetencí do jednotlivých kategorií se řídí podle rolí učitele – učitel jako ten, kdo vyučuje (tj. kompetence psychodidaktická), je odborníkem na výuku určitého předmětu a určité kategorie žáků (tj. kompetence předmětové), učitel jako ten, kdo vychovává (tj. kompetence pedagogické), komunikuje (tj. kompetence komunikační) a působí svou osobností (tj. kompetence osobnostní), diagnostikuje a pomáhá překonávat problémy a překážky ve výchově i ve vzdělávání (tj. kompetence diagnostické a intervenční), organizuje a řídí činnost žáků a spolupodílí se i na řízení a rozvoji školy (tj. kompetence organizační a řídicí), učitel jako ten, kdo zdokonaluje svou činnost, sebevzdělává se a inovuje (tj. kompetence inovativní a výzkumné). Ke každé obecné kompetenci jsou přiřazeny celé soubory kompetencí dílčích. Je to poměrně obsáhlý model, který zahrnuje některé zajímavé dílčí kompetence.

Psychodidaktická kompetence obsahuje mimo jiné schopnost motivovat žáky k poznávání, flexibilně pracovat s edukačními cíli, nebo provádět didaktickou analýzu učiva.

K **pedagogické kompetenci** patří i některé dílčí kompetence, související se zavedením školské reformy a RVP ZV (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*), jako například uplatňovat humanistické pojetí výchovy, vést žáky k ochraně životního prostředí, učit žáky žít v demokratické společnosti, ve sjednocené Evropě, nebo v multikulturní společnosti. Zajímavá je také kompetence učit žáky pracovat s médii, rozvíjet zájmovou činnost žáků a rozvíjet pracovní kompetence žáků.

U **předmětové kompetence** je zajímavá dílčí kompetence umět zvolit vhodnou učebnici. Školy i učitelé si dnes mohou vybírat z různých učebnic několika nakladatelství. Se zavedením RVP ZV souvisí také kompetence umět do výuky integrovat průřezová témata.

Pod **inovativní a výzkumnou** kompetencí jsou také dílčí kompetence znát trendy rozvoje vzdělávání v ČR a ve světě a rozumět problematice kurikula.

V **osobnostní kompetence** je kromě dílčích kompetencí přejatých z *Návrhu profesního standardu* J. Vašutové (2001 a) uváděna také kompetence počítačová gramotnost, znalost cizích jazyků a vystupování na veřejnosti.

Tato struktura kompetencí je založena na humanistickém pojetí role žáka a pojetí role učitele jako reflektujícího praktika, který je schopen využívat nové pedagogicko – psychologické poznatky k inovacím ve výuce, ke konstruktivistickému přístupu ke vzdělávání.

Jak vidíme na příkladech výše uvedených modelů, základní struktura profesních kompetencí učitele se v přístupech různých autorů v zásadě podobá, shoduje se v mnoha rysech. To ukazuje na jasnou představu o požadavcích na současného učitele.

Odlišnosti jsou v názvech kompetencí, v některých dílčích kompetencích, nebo v tom, do jakých podrobností jsou zpracované.

Některé modely se zaměřují na absolventa přípravného vzdělávání učitelů, jiné na učitele z praxe. Jsou určeny obecně učitelům všech typů a stupňů škol, anebo jsou zacílené na jednotlivou kategorii učitelů (např. učitelé primární školy, střední školy). Východiskem pro tvorbu profesních kompetencí bývá často současné pojetí vzdělávání, funkce školy, role a činnosti učitele. Se zavedením školních vzdělávacích programů se stal zcela běžným pojem kompetence žáka, kompetence učitele jsou však neméně důležité.

3. 2. SPECIFIKA V KOMPETENCÍCH UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Ačkoli se současné pojetí vzdělávání a požadavky na dovednosti učitele všech stupňů a typů škol v mnohém shodují, primární škola má určitá specifika, od kterých se odvíjejí některé zvláštní požadavky na učitele.

Nároky jsou na **osobnostní kvality** učitele primární školy (SPILKOVÁ, 1997) jsou vysoké, protože pracuje ve třídě sám, je pro žáky mladšího školního věku autoritou, vzorem a děti jsou k němu citově vázány. Uvádí děti do základů vzdělávání, učí je vzájemné komunikaci, spoluzití, odpovídá za sociální klima ve třídě.

Specifická je **předmětová kompetence**, která je multidisciplinární. Učitel primární školy vyučuje ve třídě celou širší předmětů („systém jednoho učitele“), mezi nimiž se snaží hledat souvislosti a předává žákům celistvý obraz světa, což odpovídá charakteru poznávacích

procesů v mladším školním věku (SPILKOVÁ, 2004). Předmětová kompetence se také vyznačuje důrazem na znalost národní kultury, regionu a nejbližšího okolí dítěte.

Nyní se však přesunuje těžiště od předmětové kompetence ke kompetenci **pedagogické a psychodidaktické**. Učitel by měl např. umět utvářet příznivé sociální klima ve třídě, motivovat děti k učení, respektovat jejich věkové a individuální zvláštnosti.

J. Vašutová (2001 b) poukazuje také na nutnost posílení **kompetence etické, hodnotové, diagnostické a cizojazyčné** u učitelů primárních škol.

Velmi důležitá je komunikativní kompetence (SPILKOVÁ, 2004, NELEŠOVSKÁ, 2005), protože učitel primární školy pracuje ve třídě většinou sám a je tedy pro děti hlavním mluvním vzorem. Děti v tomto věku si teprve utvářejí jazykovou kulturu. Učitel vytváří sociální klima ve třídě, příznivou pracovní atmosféru. Komunikuje také s rodiči žáků, kteří jsou z různých sociálních vrstev a mají různou úroveň vzdělání. Jedná také s ostatními učiteli ve škole, ředitelem a partnery školy. Rodiče mají v období primární školy na děti velký vliv a učitel by měl s rodinou vytvářet partnerský vztah. To určuje význam kompetence **poradenské a konzultativní**. Kompetence **organizační a řídicí** se odlišuje tím, že každý učitel primární školy je zároveň třídním učitelem a má tedy značný vliv na celkový život třídy.

Určitá specifika má **diagnostická kompetence**. Učitel posuzuje připravenost dítěte na školu (školní zralost), diagnostikuje žáka po vstupu do školy. Na začátku školní docházky mohou být mezi dětmi velké rozdíly (NELEŠOVSKÁ, 2005), najdeme mezi nimi žáky nadané i problémové. Je to dáno tím, že děti přicházejí z rozdílných rodinných prostředí, mají rozdílné dispozice. Tyto skutečnosti jsou příčinou velkých nároků na diagnostickou činnost učitele.

Primární škola prošla v posledních letech **řadou změn**, ke kterým patří posílení osobnostně rozvíjecího pojetí (NELEŠOVSKÁ, 2005). Mění se hierarchie cílů primárního vzdělávání, na prvním místě jsou postoje a hodnoty, potom dovednosti a nakonec vědomosti. Vědomosti by měly být pouze základní, podstatné, žáci by měli pochopit souvislosti mezi nimi. Získávat by je měli prostřednictvím smyslového vnímání, v činnosti, na základě zkušeností. Tato pojetí odpovídá Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (2004). Je zdůrazňováno antropologické hledisko, respektování potřeb dětí mladšího školního věku. Do popředí se dostává činnostní princip (SPILKOVÁ, 2004), který se vyznačuje aktivními vyučovacími metodami, hravými prvky, využitím dramatizace, problémových úkolů, nebo projektů.

Profesionalita učitele primární školy se změnila tzv. širokou a otevřenou (SPILKOVÁ, 1997) s rozšířenou působností učitele, s důrazem na socializační procesy, všestranné ovlivňování vývoje dítěte a jeho kultivaci.

3. 3. PROFESNÍ STANDARD UČITELE

Na profesních kompetencích je založen profesní standard učitele. Je to dokument, normativní koncept, který se stává normou, měřítkem kvalifikace a profesionality učitele a měl by být kodifikován v závazné formě (VAŠUTOVÁ, 2004). Zahrnuje popis pracovních činností, povinností, zodpovědností a bývá vyjádřen v nezbytných kompetencích, které zaručují kvalifikovaný výkon profese v požadované standardní (uznatelné) úrovni (VAŠUTOVÁ, 2008). Popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný. Standardizace učitelské profese u nás je ovlivňována kurikulární reformou a stavem školství. Jde o určitou definici kvalitního učitele, který je schopen kvalitního výkonu své profese v podmínkách současného školství (SPILKOVÁ, 2008). Obecněji řečeno je to rámec kompetencí, nezbytných pro kvalitní vykonávání profese v kontextu cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání, které jsou vymezeny kurikulárními dokumenty (Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele, 2010). Znakem profesního standardu je prokazatelnost získaných kompetencí (např. absolvováním určitých vzdělávacích programů).

Profesní standard je chybějícím článkem v procesu profesionalizace, je důležitý pro redefinování učitelské profese (VAŠUTOVÁ, 2008). Ke standardu je třeba přistupovat holisticky jako ke struktuře vzájemně provázaných prvků, které se projevují jako celek. Hodnotí se podle něj celková kvalita profesního výkonu učitele, ne pouze jednotlivosti (*Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality učitele*, 2010). Profesní standard (profesní profil) obecně se týká světa práce, stanovuje ho zaměstnavatelská sféra nebo profesní organizace. Jeho úkolem je vymezení standardní kvalifikace a standardního výkonu pracovníků (VAŠUTOVÁ, 2004). Po jednotlivých profesích je požadována určitá kvalita činností, jsou zde určeny konkrétní povinnosti a zodpovědnosti vyjádřené obvykle v kompetencích.

Profesní standard slouží jako vyjádření požadavků zaměstnavatelské sféry na vzdělávací sféru. Na základě těchto požadavků vzdělávací sféra tvoří vzdělávací standard (profil absolventa).

Profesní standard má **význam v mnoha oblastech**. Možnosti využití jsou shrnuty v *Podkladovém materiálu pro tvorbu standardu kvality profese učitele* (2010):

- Profesní standard slouží k ujasňování toho, jak vypadá kvalitní výkon učitelské profese z hlediska současných a perspektivních nároků.
- Je sjednocujícím rámcem pro vymezení profilu absolventa studia učitelství na fakultách připravujících učitele.
- Je východiskem pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Je nástroje pro oceňování a kariérní postup, jednotlivé kariérní úrovně by měly být spojeny s atestacemi.
- Je rámcem pro systematickou reflexi vlastní práce, nástrojem pro sebehodnocení a profesní rozvoj.
- Slouží jako nástroj podpory učitelů v profesním rozvoji (např. mentoring).

Profesní standard tedy zaujímá centrální pozici v profesionalizaci učitelů (VAŠUTOVÁ, 2004). Aktuálním problémem je, že často dochází k nesouladu mezi přípravným vzděláváním učitelů a potřebami praxe, mezi argumentací o náročnosti profese a odměňováním učitelů, mezi požadovanou kvalitou profesního výkonu a kritérii hodnocení, mezi dalším vzděláváním pedagogických pracovních a kariérním postupem. Východiskem z řady těchto problémů může být právě profesní standard.

3.3.1. VZDĚLÁVACÍ STANDARD V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ

Kritéria pro posuzování studijních programů učitelství a definování profilu absolventa prezentuje **vzdělávací standard**.

V modelu J. Vašutové (2004) autorka vzdělávací standard prezentuje jako „receptivní koncept“. Je odvozen od profesního standardu a ovlivňuje:

- zájem o studium oboru učitelství,
- koncepci studijního programu,
- pojetí SZZK,
- profil absolventa.

Receptivní koncept se podílí spolu s normativním, vývojovým a evaluačním konceptem na modelu **profesionalizace učitelů**.

Normativním konceptem je profesní standard, který je normou, měřítkem kvalifikace a profesionality. Stanovuje standardní požadavky kvalifikovaného výkonu profese a měl by mít závaznou podobu. **Evaluační koncept** se zabývá kvalitou, obsahuje kritéria pro posuzování učitelů. Je nutné vytvořit nástroje pro vyjádření profesní úrovně a kvality výkonu

učitelů. Kritéria pro posouzení kvality jsou odvozena od profesního standardu. Profesním růstem a kariérním systémem se zabývá **vývojový koncept**, který také vychází z profesního standardu. Učitelé se vyvíjejí od začátečníků ke zkušeným učitelům a k expertní úrovni pedagogické práce. Jde o stanovení požadavků a způsobů rozvoje učitelů po stránce odborné, osobnostní a funkční v souvislosti s profesní dráhou a dalším vzděláváním.

V oblasti přípravného vzdělávání učitelů stanovuje požadavky vzdělávací standard. Profil absolventa je součástí projektů vzdělávacích programů, které jsou předkládány k akreditaci. U nás profil absolventa stanovují fakulty, které připravují učitele, ale v některých evropských zemích je profil jednotný a garantuje ho stát.

Standards učitelské kvalifikace definuje také M. Kurelová (2004): „*Standards učitelské kvalifikace (u některých autorů pedagogické standardy) vymezují minimální výchovně – vzdělávací výsledky, určují, co má absolvent určité etapy lidského učení minimálně teoreticky znát, prakticky umět a jaký by měl být, jaké vlastnosti (hodnoty) by si měl spolehlivě osvojit. Jde o nejdůležitější pedagogické normy, které určují to hlavní, čeho má být lidskou kultivací dosaženo (co býti má) a obecně závaznou spodní hranici výchovně – vzdělávacích cílů, obsahů a výsledků. Definují nezbytný společný základ určité kultivace jako předpoklad lidské svěbytnosti a vzájemnosti. Svobodu a tvořivost pedagogických aktérů směřující k náročnějším úrovním a metám i k dalším hodnotám nikterak neomezují*“. V 90. letech naše vysoké školy dosáhly autonomie, jednotné direktivy pro program učitelského vzdělávání zanikly a každá fakulta připravující učitele si vytvářela programy podle svých představ (VAŠUTOVÁ, 2004). Došlo k rozvolnění vysokoškolského studia s rozmanitými a různě kvalitními výstupy. Programy se staly nesrovnatelnými a absolventi přípravného učitelského vzdělávání často nebyli dobře připraveni na práci se žáky, nebo byli připraveni univerzálně a byli uplatnitelní v různých sférách. V. Spilková (2004) označuje současný stav, ve kterém je pojetí, obsah, rozsah a požadavky na výstup učitelského vzdělávání plně v kompetenci vysokých škol, za neudržitelný. Poukazuje na nutnost vytvoření minimálních standardů učitelské přípravy. Jejich funkcí by bylo definování rámcových požadavků na učitelské vzdělávání, garance profesní připravenosti absolventů studia učitelství a přitom by ponechávaly prostor vysokým školám pro individuální profilaci. Standardy mohou obsahovat určení složek učitelské přípravy a jejich vzájemné proporce, klíčové kompetence učitele (jako výsledek učitelské přípravy), možnosti jejich prokazování a určení základního obsahu studia a jeho struktury (např. předměty, moduly, témata). Kvalifikační požadavky na učitele musí formulovat stát, protože učitel vykonává službu pro stát.

V. Švec (2009) vidí standard jako potřebný, ale pouze jako rámec, ne v podobě normy. Má podle autora velký význam pro projektování učitelského vzdělávání, měřit dovednosti a kvality učitele je však obtížné. Standard by se neměl zabývat izolovaně jednotlivými složkami osobnosti studenta učitelství a učitele, aby se při rozdělení na jednotlivé činnosti nevytratil učitel jako celek. Měl by také stanovovat pouze sjednocující rámec, který nebude fakulty omezovat v jejich specifikách. Na různost základní charakteristiky studijních programů a oborů učitelství, obsahu studia a výstupních požadavků při státních závěrečných zkouškách upozornil už *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* (2001). Za takové situace podle dokumentu není možné zaručit standardní úroveň absolventů. V Bílé knize je navrženo řešení, které spočívá v přijetí legislativního opatření, předepisujícího standard učitelské kvalifikace. Standard neohrozí autonomii vysokých škol. Bude kritériem pro akreditaci studijních programů a oborů, bude obsahovat rámcovou strukturu výstupních požadavků, komponenty učitelské kvalifikace a strukturu složek studia.

Vymezení standardů profesní přípravy však musí vycházet z důkladné analýzy stavu přípravného vzdělávání učitelů. Je třeba „... *zmapovat, porovnat a vyhodnotit, jaký je obsah, způsoby a výsledky přípravy učitelů na českých pedagogických a dalších fakultách...*“ (PRŮCHA, 2002). Standard by také neměl vézt k centralizaci a unifikaci vzdělávacích programů fakult připravujících učitele (WILDOVÁ, 2009). Standard v žádném případě nemůže nahradit kvalifikaci, ani nemůže být za ni zaměňován. Není možné, aby držitel standardu nemusel mít magisterské vzdělání učitelského směru. Formulování standardu by naopak ukázalo, v čem je smysl kvalifikovanosti (COUFALOVÁ, 2009).

V souvislosti se vzdělávacím standardem se objevuje otázka, jestli by požadavky profesního standardu měl splňovat už absolvent přípravného vzdělávání. Jedním z názorů je, že základem profesního standardu by měly být vstupní – prahové kompetence začínajícího učitele, tedy absolventa přípravného vzdělávání (PRÁŠILOVÁ, 2004). Od nich by se odvíjely požadavky na učitele v pozdějších fázích jeho kariéry. Základní úroveň by však také mohl absolvent dosahovat až po několika letech, až s pomocí zkušenějšího kolegy zvládne profesi v praxi (KOŠTÁLOVÁ, 2009). Později by mohl s využitím vzdělávání dosáhnout vyššího ocenění i prestiže a dalšího profesního stupně.

3.3.2. STANDARD A PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

Standard učitele může mít velký význam také v profesním rozvoji učitele. Proces přípravy učitelů lze rozdělit na dvě části:

První probíhá na fakultách zajišťujících pregraduální vzdělávání učitelů. Druhá část začíná nástupem učitele na konkrétní pracovní místo (PRÁŠILOVÁ, 2004). Jde o další vzdělávání učitelů. V současné době stát jako „prioritní zaměstnavatel“ nenastavil žádná pravidla, která by opravdu garantovala pravidla tohoto vzdělávání a druhá část profesní přípravy je proto nekoncepční. Často chybí funkční propojení mezi dalším vzděláváním a skutečnými potřebami učitelů a škol. Výběr konkrétní vzdělávací akce závisí na schopnosti sebereflexe učitele. Vzdělávání je v rukou ředitelů škol nebo vychází z iniciativy konkrétního učitele. Málokterý ředitel má vypracovaná kritéria hodnocení učitelské práce a programově dbá na profesní rozvoj učitelů (SPILKOVÁ, 2008). Při hospitaci si ředitelé jenom zřídka všímají, jestli se učitel drží rámce, který vymezuje RVP. Učitelé nejsou hodnoceni podle činností, které by měly vést k naplňování cílů kurikulární reformy. Kariérní systém příliš nemotivuje k profesnímu růstu. Jen některým učitelům stačí vědomí seberealizace a sebezlepšování. K řešení této situace může přispět právě přijetí profesního standardu učitele. Ředitelé škol by výčtem kompetencí získali vodítko pro hodnocení výkonu učitelů a pro orientaci v jejich vzdělávacích potřebách (SPILKOVÁ, 2004).

Na druhé straně jsou však školy, ve kterých ředitelům nestačí současná nepřehledná nabídka dalšího vzdělávání a tvoří si vlastní strukturu DVPP podle potřeb školy a učitelů (SPILKOVÁ, 2008). Řada ředitelů má také vlastní systém hodnocení učitelů (KOŠŤÁLOVÁ, 2009). V některých školách mají učitelé svá portfolia, kterými mohou prokazovat pedagogickou činnost, průběh sebehodnocení a jeho vliv na další práci. Právě zkušenosti z těchto škol mohou posloužit k tvorbě profesního standardu. Profesní standard by měl sloužit jako nástroj podpory učitelů, ne jako nástroj kontroly. Učitelé by ho měli využívat k sebezdokonalování, měli by v něm nacházet podporu a ochranu před neoprávněnými požadavky okolí. Cílem je, aby motivoval učitele k schopnosti na základě systematické reflexe dále se profesně rozvíjet (*Tvorba profesního standardu kvality učitele: vstupní dokument pro veřejnou diskusi*, 2009). Funkcí standardu je také ukázat veřejnosti odpovídající obraz o profesi učitele. Měl by poukázat i na hodnoty učitelské profese, na profesní etiku a vztah k dítěti (SPILKOVÁ, 2008). Snahou je sestavit standard, který bude aplikovatelný ve všech školách, v tradičních i alternativních, který by říkal, co je to kvalitní profesionální

výkon vzhledem k současným požadavkům na vzdělávání. Na standard má navazovat kariérní řád se systémem certifikací, atestací a dalšího vzdělávání.

3.3.3. PROFESNÍ STANDARD V ZAHRANIČÍ

V roce 2000 byla v Lisabonu zeměmi EU přijatá výzva pro ekonomické a sociální zkvalitnění evropského prostoru. Součástí deklarace je požadavek na proměnu funkce školy a role učitele (*Tvorba profesního standardu kvality učitele: vstupní dokument pro veřejnou diskusi*, 2009). S tím souvisí změna pojetí práce učitele a jeho odborné přípravy. Znalostní základ měl být obohacen o další dovednosti, klíčové kompetence. Probíhaly výzkumy zaměřené na stanovení kompetencí, které charakterizují kvalitní a efektivní učitele.

Skupina expertů Evropské komise (Directorate – General for Education and Culture) se pokusila v roce 2002 o formulování profesních kompetencí učitelů v evropském prostoru (*„Zkvalitňování vzdělávání učitelů a mistrů odborného výcviku“*). Vznikl dokument, který se týkal klíčových podmínek a kontextuálních problémů učitelského povolání a struktury kompetencí, která měla určovat i přípravné vzdělávání učitelů (VAŠUTOVÁ, 2004). Nových podmínek a souvislostí učitelské profese se týkala následující zjištění:

- *paradigma společnosti vědění a sociální koheze významně působí na vzdělávání a výcvik,*
- *zvyšující se univerzitarizace přípravy učitelů,*
- *mění se učební prostředí a podmínky významně ovlivňují kompetence učitelů a mistrů (např. zvyšující se autonomie škol, nové informační technologie),*
- *je potřebné anticipovat změny v podmínkách výuky ve škole a integrovat je do přípravného vzdělávání,*
- *zvyšuje se význam všeobecných kompetencí (sociálních a kulturních),*
- *změnily se role učitelů a mistrů (nejsou jen těmi, kteří předávají znalosti, ale stávají se organizátory optimálních učebních podmínek),*
- *ukazuje se nezbytné vytvořit adekvátní nástroje hodnocení výkonu učitelů pro zjištění kvality vzdělávání včetně odborného,*

Podle zprávy požadavky na změnu v kompetencích učitelů vznikají často nepřímou, např. z reforem kurikula, z dalšího vzdělávání, nebo z evaluačních kritérií.

Kompetence experti rozdělili do dvou skupin – kompetence týkající se procesu učení a kompetence týkající se výsledků učení.

Kompetence týkající se procesu učení obsahují:

- vstupní charakteristiky žáků (sociální, kulturní a etnická rozmanitost žáků vyžaduje individualizace učebních příležitostí, uzpůsobování vyučování potřebám žáků, diferenciaci

žáků ve vyučování, vyučování v jiných jazycích, znalosti a porozumění sociálním a kulturním odlišnostem v multikulturních třídách),

- mění se podmínky ve vyučování (změna rolí učitele, důraz na facilitaci a zodpovědnost, škola se stává otevřeným prostředím, účast na výzkumu, požadavek profesního rozvoje apod.)

Kompetence vztahující se k výsledku učení obsahují:

- kompetence k občanství, evropanství a udržitelnému rozvoji,
- rozvoj kompetencí žáků a učitelů pro společnost vědění,
- integrování ICT do běžných učebních situací a profesní praxe,
- práce v rýmech učitelů a odborníků z praxe,
- participace na tvorbě školního kurikula, evaluaci a rozvoji,
- spolupráce s rodiči a sociálními partnery.

Zvláštní pozornost zasluhují základní kompetence pro společnost vědění, které byly vymezeny následovně: motivace učit se jak se učit, informační procesy, digitální gramotnost, kreativita a inovace, řešení problémů, práce s ostatními, komunikace, vizuální kultura.

V mnoha evropských zemích i v zámoří byly na základě různých výzkumů kompetencí a kvalit učitelské profese (UNESCO, OECD, Evropská komise) vytvořeny profesní standardy, které slouží jako východisko pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj a hodnocení učitelů (RÝDL 2008 b). Podoba standardů se v jednotlivých zemích liší podle různých pojetí učitelské profese. Ve většině zemí je však standard stanoven legislativně a je formulován profesními kvalitami, kompetencemi, profesními činnostmi, znalostmi, hodnotami a postoji.

V Nizozemí (RÝDL, 2008 b) jsou učitelé od roku 2004 povinni splňovat určitá kritéria daná zákonem a každých šest let je musí prokazovat. Jsou rozděleny pod čtyři profesní role učitele (interpersonální, pedagogická, organizační a expertní v metodice a didaktice). Je to sedm oblastí kompetencí: Interpersonální kompetence, pedagogická kompetence, didaktická kompetence, organizační kompetence, kooperativní kompetence v týmu, kooperativní kompetence vůči prostředí, autoevaluační a reflektivní kompetence.

Ve Slovinsku mají pět široce chápaných kompetencí, ale probíhají diskuse a upřesňování jejich formulací. Kompetence nazvané „komunikace a vztah a efektivní učení“ učitelé získávají v pregraduální přípravě. Kompetence nazvané „organizace a vedení, kooperace s pracovním a sociálním prostředím a vlastní profesní rozvoj“ jsou rozvíjeny v rámci zkušebního období po nástupu do zaměstnání s pomocí dalšího vzdělávání.

Na Slovensku v podstatě přijali pro standard model J. Vašutové (2007). Tvoří ho tyto kompetence:

- předmětová,

- didaktická / psychodidaktická,
- pedagogická,
- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerská a normativní,
- profesně osobnostně kultivující.

V anglosaských zemích (USA, Austrálie, Velká Británie) jsou snahy o zvýšení profesní dovednosti ve vybraných (profilových) oblastech. K. Rýdl (2008 b) uvádí tyto oblasti standardu rozvojových aktivit, o kterých probíhá diskuse:

- učení orientované na žáka a studenta,
- systematické monitorování skutečnosti (porozumění procesům, proč se to děje),
- celoživotní vzdělávání učitele,
- porozumění zvyšování teoretické a praktické dovednosti učitele,
- implementace získaných znalostí a dovedností do praxe.

Regulační standardy jsou např.:

- zacílení činností na „kontabilitu“ (schopnost předložit účty),
- technické zázemí pro výuku,
- monitorování výkonnosti učitele,
- vyhovění individuálním potřebám škol,
- externí využívání standardů vládou pro rozvoj vzdělávací politiky.

J. Vašutová (2004) představila konkrétní model standardu **ve Skotsku**. Jde o program „*Kvalifikovaný učitel*“ ve Skotsku (CHRISTIE, D. *Assesing Teachers Professional Development Using the Never Standard for Chartered Teacher in Scotland. Background Paper, EPICE seminary Belley 2003*), který navrhuje také vzdělávací programy a jiné aktivity nutné pro dosažení statutu plně kvalifikovaného učitele. Každý učitel by měl mít také portfolio profesního rozvoje. Standard je vázán na finanční hodnocení učitelů a má význam i v tom, že se snaží o redefinování profesionality učitelů. Návrh standardu obsahuje čtyři klíčové oblasti:

- profesní hodnoty a povinnosti,
- profesní znalosti a porozumění,
- profesní a osobní atributy,
- profesní jednání.

Profesní hodnoty a povinnosti

Efektivnost ve zkvalitňování vyučování ve třídě:

- vnést další pokrok do žákova učení a rozvoje,
- vytvářet pozitivní klima pro učení,
- užít strategie, které zlepšují žákovo učení.

Kritická reflexe, sebeevaluace a rozvoj:

- hodnotit praxi a kriticky je reflektovat,
- zdokonalit profesní výkon,
- dbát, aby vyučování vycházelo z odborné literatury a výzkumu.

Spolupráce s kolegy a jejich ovlivňování:

- přispívat ke kvalitě vzdělávání poskytovaného a ke kvalitě širšího profesního kontextu vyučování:

Vzdělávací a společenské hodnoty:

- vztahovat vyučování k širším cílům školy a společenským hodnotám,
- preferování jasně artikulovaných pohledů na vzdělávací problémy, politiku a rozvoj.

Profesní znalosti a porozumění

Kvalifikovaný učitel by měl kriticky porozumět také novým přístupům a výzkumu vyučování a učení, měnit se širšímu kontextu vyučování – sociálnímu i kulturnímu, obsahu kurikula.

Profesní a osobní atributy

Učitel by měl pracovat systematicky, mít organizační schopnosti, mít vyrovnaný profesní výkon, efektivně komunikovat, být pozitivní a otevřený, emfatický, tvořivý apod.

Profesní jednání

Profesní znalosti a osobní předpoklady by se měly projevit v profesním jednání, které by mělo být efektivní a zodpovědné.

Učitel, který splňuje všechna kritéria, vyhovuje Standardu pro plnou certifikaci (*Standard for Full Registration*).

Profesní standardy v zahraničí jsou inspirací i pro tvorbu standardu u nás, jak však zmiňuje K. Rýdl (2008 b), nevyhovovaly by zcela našim podmínkám (např. autonomie českých vysokých škol, obtížná prokazatelnost některých kompetencí v zahraničních standardech apod).

3.3.4. NÁVRHY PROFESNÍHO STANDARDU U NÁS

Na rozdíl od mnoha evropských zemí, nebyl profesní standard u nás dosud schválen. Existuje však několik návrhů, které jsou v mnohém zajímavé a přínosné.

Standard byl zmíněn v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize* (2001). *Bílá kniha* kritizuje různost studijních programů oborů učitelství, která se projevuje v základní charakteristice, obsahu studia i ve výstupních požadavcích. Navrhuje přijetí legislativního opatření, předepisujícího standard učitelské kvalifikace. Standard bude podle dokumentu kritériem pro akreditaci studijních programů, bude obsahovat strukturu výstupních požadavků a klíčové komponenty učitelské kvalifikace.

V roce 2001 také zadalo Ministerstvo školství ČR Pedagogické fakultě UK – Ústavu výzkumu a rozvoje školství vypracování standardu učitelů. Jednalo se o projekt rezortního výzkumu „*Podpora práce učitelů*“. Vznikl model tvorby profesního standardu, který vychází ze vzdělávacích cílů pro 21. století, vypracovaných pro UNESCO (DELORS, 1996). Cílu učit se poznávat odpovídala **funkce kvalifikační**, cílu učit se žít s ostatními **funkce socializační**, cílu učit se jednat **funkce integrační** a cílu učit se být **funkce personalizační**. Na základě tohoto vymezení byla stanovena struktura profesních kompetencí ZŠ a SŠ (VAŠUTOVÁ, 2001 a). Profesní standard pro zmíněnou kategorii učitele zahrnuje následující strukturu a charakteristiku kompetencí:

1) **Kompetence oborově předmětová**

Učitel:

- *má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ,*
- *je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů,*
- *dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby,*
- *umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi, ovládá informační a komunikační technologie,*
- *je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.*

2) **Kompetence didaktická a psychodidaktická**

Učitel:

- *ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými*

- znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů,*
- *dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy,*
 - *má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky,*
 - *má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocené vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy,*
 - *dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.*

3) Kompetence obecně pedagogická

Učitel:

- *ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických sociálních a multikulturních aspektů,*
- *dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání,*
- *je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volné,*
- *má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.*

4) Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel:

- *dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností,*
- *dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě,*
- *je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede upravit výběr učiva a metody vyučování jejich možností,*
- *ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování,*
- *je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje,*
- *ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.*

5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel:

- *ovládá prostředky příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků,*
- *ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít,*

- *dovede se orientovat v náročných sociálnych situáciách ve škole i mimo školu a je schopný zprostředkovat jejich řešení,*
- *zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy,*
- *ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole,*
- *dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.*

6) Kompetence manažerská a normativní

Učitel:

- *má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí,*
- *orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci,*
- *ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví,*
- *disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy,*
- *ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě,*
- *je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce včetně zahraniční.*

7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel:

- *ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotové orientace žáků,*
- *umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů,*
- *má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru,*
- *je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluae i a hodnocení výkonu různými subjekty,*
- *je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.*

J. Vašutová (2001 a) vytvořila návrh formulování profesního standardu pro jednotlivé kategorie učitelů a pedagogických pracovníků. Jádrem standardu se u jednotlivých kategorií

shodovalo, některá specifika a preference kompetencí se však lišily. Návrh obsahoval také disciplíny studia, které mají pokrýt dané kompetence.

Některá specifika mají v tomto standardu i **učitelé I. stupně základní školy**. U **předmětové kompetence** jsou znalosti vyučovacích předmětů specifikovány jako znalosti multidisciplinárních předmětů primárního stupně (tj. jazykové, literární, matematicko-přírodovědné, vlastivědné, muzické, tělovýchovné). Kompetence **didaktická a psychodidaktická** u této kategorie učitelů obsahuje ovládání strategie vyučování a učení na primárním stupni. **Obecně pedagogická kompetence** je specifická tím, že učitel by měl ovládat procesy a podmínky výchovy na primárním stupni a orientovat se v kontextu výchovy a vzdělávání zvláště na preprimární a primární úrovni. **Kompetence diagnostická a intervenční** obsahuje navíc oproti obecnému modelu pro všechny učitele ZŠ a SŠ požadavek na dovednost poskytnutí porad pro rodiče. Podoba **kompetence sociální, psychosociální a komunikační, kompetence manažerské a normativní a kompetence profesně a osobnostně kultivující** je v podstatě shodná s obecným modelem.

V návrhu standardu je kromě uvedených kompetencí ještě výčet ostatních předpokladů (psychická odolnost a fyzická zdatnost, dobrý aktuální zdravotní stav a mravní bezúhonnost).

Tyto předpoklady jsou shodné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků.

Tento model jako výsledek projektu rezortního výzkumu „*Podpora práce učitelů*“ byl představen odborné veřejnosti na celostátní konferenci, kde byl vysoce hodnocen. Ministerstvo model po drobných úpravách předložilo k veřejné odborné diskusi, které se zúčastnily vysoké školy, ústavy, Rada vysokých škol a další. Vznikl materiál, který byl v roce 2002 předán MŠMT, tím však práce na standardu vycházejícím z tohoto materiálu skončila (VAŠUTOVÁ, 2008). V připomínkách při diskusi se objevovala kritika názvu oblastí kompetencí, které se částečně překrývají se složkami přípravného vzdělávání, nebo poukazování na nevhodnost jednotné struktury standardu pro všechny kategorie učitelů. Diskutovalo se také o pořadí kompetencí, nebo o prokazatelnosti kompetencí. Objevil se nesoulad mezi chápáním profesního standardu a profilu absolventa. Tento model standardu později posloužil také k tvorbě modelu profesionalizace učitelství (VAŠUTOVÁ, 2004).

V roce 2007 vznikla nová iniciativa, MŠMT vyhlásilo projekt „*Standardizace profesních činností učitele*“. Cílem bylo vymezení a kontrola výkonu učitelů a státní objednávka jejich přípravného a dalšího vzdělávání. Tým řešitelů bral v úvahu změnéné podmínky související s kurikulární reformou a novelou zákona o pedagogických pracovnících (VAŠUTOVÁ, 2008). Vznikající standard měl být společenskou smlouvou, kterou je třeba

pravidelně evidovat a obnovovat (*Tvorba profesního standardu kvality učitele: vstupní dokument pro veřejnou diskusi*). Byl chápán jako rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Měl stanovit žádoucí stav, kterého lze dosáhnout za předpokladu systémové podpory učitelů. Každá oblast standardu měla být rozdělena na tři úrovně a měla obsahovat také hodnoticí kritéria a nástroje, které by mohl použít inspektor, ředitel, ale také samotný učitel (SPILKOVÁ, 2008). Práce pedagoga by byla posuzována podle zkušeností – učitel začínající, zkušený, excelentní. Řešitelé hledali konkrétní činnosti, které jsou pozorovatelné v praxi. Zdůrazňovali požadavek, aby na standard navazoval kariérní řád se systémem certifikací nebo atestací a systémem odměňování. Standard profesních činností učitele měl podpořit proměnu kvality učitele, která vychází z cílů kurikulární reformy (*Tvorba profesního standardu kvality učitele: vstupní dokument pro veřejnou diskusi*, 2009). Záměrem řešitelů projektu bylo, aby dokument netvořila jen úzká skupina lidí, proto měl být návrh předložen k rozsáhlé veřejné diskusi, aby ho učitelé vnitřně přijali. Jedním ze základních znaků standardu měla být tvorba „zdola“, aby se projevilo, jak učitelé sami, chápou podstatu své práce. Skutečnost, že mohou spoluvytvářet kritéria kvality vlastní profese, měla být součástí profesní hrdosti.

V únoru roku 2009 byl veřejnosti představen *Vstupní dokument pro veřejnou diskusi – Tvorba profesního standardu* (MŠMT). Předkládaný materiál měl sloužit jako východisko k tvorbě Profesního standardu kvality učitele. Vysvětloval co je standard, k čemu slouží, jaké jsou jeho cíle, jaká jsou doporučení pro organizační zajištění následné diskuse. Seznamoval s obsahem navrhovaného projektu, který byl rozdělen na **tři oblasti: Výuka jako proces vyučování a učení, širší kontext výuky a profesní rozvoj učitele.**

Formulace ukazatelů

1) Výuka jako proces vyučování a učení

- a) Plánování výuky*
- b) Realizace výuky*
- c) Reflexe*

2) Širší kontext výuky

- a) Rozvoj školy a školního vzdělávacího programu (ŠVP)*
- b) Klima školy*
- c) Spolupráce s rodiči, kolegy a veřejností*

3) Profesní rozvoj učitele

- a) *Profesní poznatková báze (deklarativní, procesuální, kontextuální znalosti)*
- b) *Profesní dovednosti (např. využití pedagogické autonomie, sebereflexe a seberegulace)*
- c) *Profesní postoje (odpovědnost, nadhled, nezávislost)*
- d) *Profesní hodnoty (etika profese)*

Jednotlivé ukazatele jsou dále rozvedeny v podobě konkrétních kritérií, nejsou však míněny jako vyčerpávající, ale jako podnět k doplnění dalších kritérií. Mnohé jsou také záměrně formulovány provokativně, aby podněcovaly diskusi. Například oblast č. 3. **Profesní rozvoj učitele** je specifikována takto:

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 (dokládá je např. 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).*

První verze standardu měla popisovat dobrou učitelovu práci na základní úrovni. Návrh byl vzhledem k užívané terminologii určen pouze **pro učitele základních a středních škol**, učitelky mateřských škol, vychovatelé a další skupiny pedagogických pracovníků se ocitly mimo projekt, což bylo mnohdy kritizováno. Dokument byl předložen k veřejné diskusi, která probíhala zpočátku s razancí, objevovala se veliká pestrost názorů. Probíhaly semináře na různých místech republiky, o které byl velký zájem.

V červenci 2009 zastavilo ministerstvo školství práce na přípravě *Standardu kvality profese učitele*. Po 2. kole diskuse skupina vyčleněná z týmu autorů standardu zpracovala připomínky, které přišly z některých škol a vytvořila **Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele** (2010). Materiál vysvětluje ideu Standardu kvality profese učitele i východiska jeho tvorby. Specifikuje společenské požadavky v českém

i mezinárodním kontextu, roli standardu v systému podpory učitele a kvality ve vzdělávání, pojetí standardu, jeho funkce. Objasňuje procesy tvorby standardu, podmínky jeho implementace. Druhou část materiálu tvoří *Návrh struktury Standardu kvality profese učitel* (text *Návrhu struktury Standardu po 2. kole veřejné diskuse* je v příloze č. 1).

Standard v tomto pojetí vymezuje **základní oblasti** a v nich odpovídající **profesní činnosti učitele**. Tyto činnosti je možné pozorovat a také hodnotit. Návrh standardu se týká obecně všech kategorií učitelů základních a středních škol, **nerozlišuje specifika jednotlivých kategorií** (např. učitelů primárních škol).

Otázka profesního standardu učitele v ČR je stále otevřená. Podle výzkumů i mnoha názorů z praxe by byl potřebný, přesto se zatím nepodařilo nalézt vhodné řešení. Už sama diskuse o standardu je však přínosná, vede k zamyšlení nad tím, co se vlastně od dnešních učitelů žádá, jak je na to připravit, a jak dále rozvíjet jejich kompetence. Návrhy standardů i příspěvky do diskuse jsou tedy cennými východisky pro budoucí vývoj v této oblasti.

3. 4. REFLEXE V UČITELSKÉ PROFESI

V souvislosti s definováním profesních kompetencí učitele se objevuje pojem **reflexe**. Aby se učitel identifikoval se svou profesí, musí jí porozumět, prosazovat se v ní a zdokonalovat pomocí reflexe (VAŠUTOVÁ, 2004). Reflexe je součástí profesionalizace učitelů, má význam pro učitelskou profesi i pro koncepci přípravného vzdělávání učitelů. Základem reflexe je reflexivní myšlení. Zahrnuje sebepojetí a profesní sebevědomí učitelů.

Podle H. Lukášové (2003) je reflexe podstatou kompetence decizní, pedagogicko – organizační a řídicí. Také V. Spilková (2001) zahrnuje do svého modelu kompetencí schopnost teoretické reflexe vlastní učitelské činnosti. Klíčové kompetence pedagoga podle Ch. Kyriacou (1996) jsou:

- plánování a příprava vyučovací jednotky,
- realizace vyučovací jednotky,
- řízení výuky,
- klima třídy,
- kázeň,
- hodnocení prospěchu žáků,
- reflexe a evaluace vlastní práce.

G. Petty (1996) popsal tzv. **reflektivní učební cyklus**, kterým se pedagog učí ze zkušenosti:

- konkrétní zkušenost,

- reflexe zkušenosti,
- abstraktní konceptualizace,
- plán aktivního experimentování.

Konkrétní zkušenost znamená pedagogickou zkušenost.

Pomocí **reflexe zkušenosti** pedagog zjistí, co se mu zdařilo a co ne.

Abstraktní konceptualizace znamená zobecnění příčin úspěchu a neúspěchu.

Učitel si vytváří **plán aktivního experimentování** v důsledku své nové zkušenosti.

Schopnost reflexe a sebereflexe je třeba kultivovat. Nároky na sebereflexi učitele se zvyšují (SPILKOVÁ, 2007). Při profesním sebehodnocení se učitel zamýšlí nad tím, jaké má kvality a nedostatky, stanovuje si cíle a cesty k jejich dosažení (VÍTKOVÁ, 2008).

3.4.1. KRITÉRIA KVALITY UČITELE

Pro zjišťování kvality učitelů je důležité stanovení kritérií. Závazný systém kritérií kvality neexistuje, mohou se lišit podle představ jednotlivých posuzovatelů a **interpretace kvality může být různá** (VAŠUTOVÁ, 2004). Mohou jimi být položky v hospitačních záznamech různých škol, kritéria v metodice hodnocení školy, kritéria hodnocení škol, ČŠI apod. (VÍTKOVÁ, 2008). Konkrétním příkladem podkladu pro hodnocení pedagogických pracovníků ve školách může být tabulka, viz příloha č. 2 (KLAPAL, 2008).

Každý učitel má navíc svoje vlastní standardy, **vlastní kritéria hodnocení** – hodnoty, postoje, cíle určující jeho chování a jednání (VÍTKOVÁ, 2008). Měly by se přibližovat všeobecným kritériím. Kritéria by neměla být tvořena jen shora, ale na jejich vytváření by se měli podílet i učitelé, aby je vnitřně přijali. Kritéria by měla být jasná, srozumitelná, měla by být podle potřeby aktualizována.

Kvalita učitelů bývá podmíněna kvalitou jejich přípravného vzdělávání i výběrem uchazečů o studium učitelství. Je spojována také s profesionalitou, která se vyznačuje kvalifikovaným, zodpovědným a efektivním výkonem. Ten je posuzován např. podle těchto kritérií (ŠVECOVÁ, VAŠUTOVÁ, 1997):

- zaujatost prací, láska k předmětu a k dětem,
- umění vyučovat,
- příkladné morální chování,
- efektivní vedení žáků a vytváření příznivého klimatu ve třídě,
- začlenění informačních a komunikačních technologií do výuky,

- ovládání různých modelů vyučování a učení,
- přizpůsobování se vyučovacím situacím, improvizace,
- znalost žáků a schopnost diagnostikovat je,
- spolupráce a vyměňování si zkušeností s kolegy,
- sebereflexe učitele,
- profesní zodpovědnost,
- zdokonalování učitelské profese jako reflexe změn.

Vypracování modelu profesního standardu a evaluačních nástrojů, které by sloužily k zjišťování kvality výkonu učitelů, kritérií hodnocení a indikátorů kvality, bylo jedním z cílů výzkumného záměru Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy z roku 2007 „*Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*“. Součástí očekávaného výsledku výzkumu bylo vytvoření modelu kvalitního učitele založeného na profesních kompetencích i s etickou dimenzí a na indikátorech kvality profesního výkonu (SPILKOVÁ, 2007). V. Spilková se zabývala otázkou kvality učitelů již dříve (SPILKOVÁ, 2004). Poukazuje na to, že obecná definice kvality učitele zatím nebyla dána, protože existují různá pojetí profese učitele. Přesto jsou kritéria pro hodnocení celkem jasná, není však shoda v tom, **jak se kvalita v daném kritériu projevuje, jaký projev v profesním jednání ji indikuje.**

Kritéria hodnocení mohou zároveň sloužit jako východisko pro **sebehodnocení pedagoga**. Sebehodnocení učitele se může týkat například těchto oblastí (VÍTKOVÁ, 2008):

- *jeho silných stránek,*
- *jeho slabých stránek,*
- *jeho cílů, které si stanovil, a toho, zda je splnil,*
- *jeho plánů v dalším vzdělávání,*
- *toho, co ho na jeho práci baví,*
- *toho, co ho na jeho práci nebaví,*
- *jeho největších úspěchů v poslední době,*
- *toho, co se mu v poslední době nedařilo a proč,*
- *toho, co mu ztěžuje práci,*
- *toho, zda pomáhá kolegům, předává jim zkušenosti,*
- *jeho sebevzdělávání (samostudia).*

Standardní kritéria, od nichž můžeme odvozovat indikátory kvality, určuje **profesní standard** (VAŠUTOVÁ, 2004). V roce 2002 byl předložen ředitelům škol ve vybraném okrese Středočeského kraje k posouzení konkrétní návrh profesního standardu učitele ZŠ a SŠ

J. Vašutové z roku 2001 (viz kapitola 3.3.4.). Oslovení ředitelé hodnotili významnost jednotlivých kompetencí body 0 až 5 (5 – nezbytné, 4 – velmi důležité, 3 – důležité, 2 – méně důležité, 1 – nepodstatné, 0 – tuto kompetenci vyřadit). Všechny kompetence kromě jedné (učitel je schopen vytvářet projekty na úrovni institucionální spolupráce včetně zahraniční) byly ohodnoceny v průměru nad hodnotou 3. Šetření ukázalo, že navrhovaný standard je respondenty považován za přijatelný, potřebný, odpovídající současným požadavkům na profesi učitele (VOŘÍŠKOVÁ 2002). Standard se ukázal jako akceptovatelný nástin kritérií hodnocení učitelů ve škole.

Profesní standard představuje určitou státem definovanou normu, která spolu s vyhláškou o profesní způsobilosti určuje kvalifikační požadavky (VAŠUTOVÁ 2004). Kvalita se z tohoto pohledu týká kvalifikace a projevuje se pedagogickými výkony v určitém rozsahu a efektivitě v konkrétních podmínkách.

3.4.2. ZJIŠŤOVÁNÍ KVALITY UČITELE

Profese učitele může být posuzována v různých kontextech, různými nástroji. Kompetence učitele přitom mohou plnit funkci kritérií a indikátorů kvality pro zjišťování toho, do jaké míry je vyhověno normě. Kvalitu učitelů lze odvodit také od **hodnocení aktuálního výkonu**, tj. účinností a úspěšností vykonávaných činností (VAŠUTOVÁ, 2001 a). Kvalita výkonu učitele je závislá na podmínkách, které ho ovlivňují.

Makropodmínky jsou:

- status učitele/pedagogického pracovníka a jeho zahrnutí v dokumentech vzdělávací politiky,
- legislativa týkající se profese a pracovních podmínek (vyučovací povinnost, platný postup, kariérový postup apod.),
- koncepce přípravného vzdělávání a dalšího vzdělávání,
- systém hodnocení kvality učitelů/pedagogických pracovníků,
- financování ve školství a odměňování pracovníků,
- vzdělávací programy škol,
- požadavky trhu práce,
- evropský vzdělávací kontext,
- specifické podmínky pro začínající učitele/pedagogy,
- pedagogická teorie.

Mikropodmínky jsou:

- kultura školy a koncepce vyučování,
- styl řízení školy a požadavky na kvalitu sboru,
- postavení konkrétní školy v regionu,
- materiální vybavení školy,
- velikost školy, velikost tříd,
- úvazky a nadúvazky,
- aprobovanost členů sboru.

Mikropodmínky lze ovlivnit zdola, ale makropodmínky ovlivňují shora práci učitele, přitom je v podstatě nemůže změnit.

Reflexe a sebereflexe zaujímá významné místo v profesním životě **absolventa přípravného vzdělávání a začínajícího učitele**. Učitelé s kratší délkou praxe věnují více pozornosti sebereflexi, protože se ve svých začátcích častěji setkávají s různými pedagogickými problémy, které musí řešit, analyzovat a hledat východiska. Učitelé s delší praxí již opakované situace řeší více na základě zkušenosti a zažitého postupu (DYTRTOVÁ, 2008). Začínající učitel se potýká s řadou obtíží, které postupně během adaptační fáze (asi tři let) vymizí (VAŠUTOVÁ, 2004). Patří mezi ně problémy s navázáním kontaktu se žáky, s koordinací činností a myšlené učitele v plné zátěži, s hodnocením žáků, či při neočekávaných situacích. Podle názorů ředitelů škol, prezentovaných prostřednictvím výzkumu ve 27 základních školách (HAVLÍK, 2001), mají absolventi potíže s administrativní činností a vedení dokumentace, neznají legislativu, práva a povinnosti pedagogického pracovníka, školský zákon, ani závazné dokumenty jako je klasifikační řád nebo Rámcový vzdělávací program. Oslovení ředitelé vytýkají absolventům také nedostatky při komunikaci se žáky a rodiči, nízkou psychickou odolnost, potíže s řešením kázeňských přestupků, nepřipravenost pro práci třídního učitele, nesystematičnost v projektování učiva, kritizují jejich morální a hodnotovou stránku. Uváděli však také kladné stránky začínajících učitelů. Oceňovali připravenost mladých učitelů po odborné stránce v aprobačních předmětech, množství nových poznatků, nápaditost, kreativitu, chuť experimentovat, sebevědomí, nebo vybavenost k práci s PC.

Z nedostatků v profesní vybavenosti pro školní praxi bývají často obviňovány fakulty připravující učitele, avšak pro to, aby se učitel stal expertem ve své profesi, potřebuje podle J. Průchy (2002) alespoň pět let praxe na škole. Studenti na cvičných nebo fakultních školách v rámci pedagogické praxe mohou získat pouze pedagogické zkušenosti. Pedagogické

dovednosti získávají jen výjimečně, protože měli možnost učit jen krátce. Pro začínající učitele je důležitá pomoc uvádějícího učitele. Tato funkce bývá na školách opomíjen (KALHOUS, HORÁK, 1996). Přípravné vzdělávání učitelů primárních škol prošlo již v 90. letech výraznými pozitivními změnami, jak prokázala analýza (LUKÁŠOVÁ, 2003).

Jednou z cest k zjišťování kvality učitele je **sebereflexe**. Je to proces, jehož prostřednictvím získává učitel zpětnovazebné informace např. od ředitele, kolegů, žáků (NEZVALOVÁ, 1994). Podle E. Petláka (2004) je sebereflexe vnitřní proces, který pomáhá jednotlivci uvědomit si své chování, myšlení, názory a postoje je součástí práce učitele, pomáhá mu zefektivnit a optimalizovat výchovně vzdělávací proces. Proces sebereflexe probíhá v určitých fázích (DYTRTOVÁ, 2008).

Tab. 1 Struktura procesu sebereflexe

1. Nastartování procesu sebereflexe - proběhne na základě zájmu učitele o svou pedagogickou práci	1. Podnět k sebereflexi, motivace - vychází z výchovně - vzdělávacího procesu, je specifická pro daného učitele a jeho žáky (konkrétní zkušenost)
2. Shromažďování a uspořádání sebereflexe - orientace na detaily v rámci pedagogické činnosti	2. Fáze posuzování - učitel posuzuje svou činnost a její efektivitu (reflexivní zkušenost)
3. Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností a vyvození závěrů z výsledků sebereflexe	3. Fáze vnitřního dialogu učitele, hledání odpovědí na otázky - co bylo příčinou toho či onoho jevu nebo výsledku (abstraktní konceptualizace)
4. Vytváření plánu budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe	4. Fáze projektování dalších postupů a syntéza závěru (plán aktivního experimentování)

Seberefektivní kompetence je základem pro model **reflektivního učitele**. Obsahem **seberefektivní kompetence** je (URBANOVÁ, 2002):

- popsat a hodnotit své pedagogické jednání, myšlení, emoce, nebo postoje,
- klást si otázky,
- nalézat odpovědi,
- srovnávat stav aktuální „já“ s ideálním požadovaným „já“,
- odhalovat příčiny zjištěného stavu,
- vyvozovat závěry pro sebezdokonalování.

Podle J. Vašutové (2004) mají učitelé často uměle vytvořené bariéry pro sebehodnocení, často jej odmítají. Reflexe a sebereflexe učitele přitom ovlivňují kvalitu jeho pedagogické práce,

jsou východiskem pro vytváření pedagogických dovedností. Sebereflexe je součástí pedagogické činnosti, kterou můžeme chápat jako **cyklický proces**. Učitel na základě analýzy své předchozí práce, posuzování její kvality a zpětné vazby plánuje své další konání, snaží se odstranit příčiny svých případných neúspěchů (DYTRTOVÁ, 2008). Pro sebereflexi mohou učitelé využívat metody pozorování, studia žákovských prací, rozhovorů se žáky, kolegy, rodiči apod. (VÍTKOVÁ, 2008).

Dalším nástroje je **reflektivní list**, který obsahuje osobní poznámky učitele, úvahy, rozbor, návrhy řešení. Zpracovává si ho učitel bezprostředně po vyučovací hodině, nebo jako reakci na řešení nestandardních výchovných či didaktických situací apod. Reflektivní list slouží k rozboru úspěchů a neúspěchů učitele, jejich příčin a důsledků. Z dlouhodobějšího hlediska učitel může podle něj sledovat svůj profesní růst (VAŠUTOVÁ, 2004).

K sebereflexi a seberozvoji slouží také **profesní portfolio učitele**, do kterého si zakládá materiály podle svého uvážení – sešity, výrobky, přípravy, doklady o dalším vzdělávání apod.

Význam profesního portfolio (VÍTKOVÁ, 2008):

- slouží učiteli k prezentaci jeho práce,
- vidí svou práci ve vývoji,
- poskytuje možnost analýzy vlastní práce a její korekci,
- je podkladem pro sebehodnocení a hodnocení pedagoga.
- motivuje učitele ke zlepšování práce,
- usnadňuje přenos zkušeností učitelů,
- poskytuje podklady pro výběrová řízení kariérní a postup,
- usnadňuje učiteli jeho práci,
- mohou ho vyžadovat některé organizace při udělování certifikátů,
- poskytuje učiteli podklady pro diskusi o výsledcích své práce,
- analýza portfolio může sloužit k vlastnímu hodnocení školy.

Jako nástroj pro sebehodnocení učitele lze použít kompetence obsažené v profesním standardu. Proběhly některé výzkumy využívající právě tuto možnost. Využitelnost návrhu profesního standardu (VAŠUTOVÁ, 2001 a) ověřovaly ve svém výzkumu J. Vašutová a J. Suchánková (2008) ve skupině 51 studentů doplňujícího pedagogického studia v kurzu „obecná didaktika“ na Pedagogické fakultě UK v akademickém roce 2007/2008. Byla to různorodá skupina studentů s vysokoškolským vzděláním nepedagogického typu, kteří

vyučovali na různých základních a středních školách a měli od jednoho do jedenadvaceti let pedagogické praxe. Pro účel výzkumu byly kompetence standardu rozděleny do čtyř okruhů – **intence, interakce, improvizace a intervence**, což odpovídalo jednotlivým celkům ve struktuře kurzu obecné didaktiky.

- 1) **Intence** – záměr učitelovy výuky, cíle a jejich způsob předkládání, strukturování obsahu výuky, forma výuky.
- 2) **Interakce** – realizace záměru ve výuce – průběh práce ve třídě, způsob komunikace a interakce učitel – žák, žák – žák, žák – učivo, styl vyučování, motivace žáků, zpětná vazba, hodnocení, atmosféra v hodině, vztahy ve třídě, jakým vzorem je učitel, komunikace s rodiči.
- 3) **Improvizace** – změna záměru – vnímavost, citlivost, reflexivnost a flexibilita učitele, způsob reakce na změnu ve třídě a na nové situace.
- 4) **Intervence** – způsob a míra přímých zásahu učitele do učební činnosti žáků, pravidla v chování, učení a hodnocení žáků, jejich dodržování, vytváření podmínek pro efektivní učení.

Studenti v rámci každého celku vypracovávali reflexi – hodnotili sebe sama v jednotlivých kompetencích prostřednictvím čtyřstupňové škály – ano, spíše ano, spíše ne, ne. Výsledky reflexe jsou v příloze č. 3 (tab. č. 2 - 5).

Z modelu kompetencí J. Vašutové (2004) v návrhu profesního standardu učitele vycházela ve svém výzkumu i J. Novotová (2008). Tento model však modifikovala a doplnila o kompetence, které se nově objevují v souvislosti se zavedením školské reformy. Kompetence byly také rozděleny do kategorií podle učitelových rolí (viz kapitola 3.1.). Celkový počet dílčích kompetencí v souboru byl padesát šest. Metodou výzkumu byl nestandardizovaný dotazník s pětistupňovou škálou. Bod 1 znamená nejnižší sebehodnocení, bod 5 sebehodnocení nejvyšší. O vyplnění byli požádáni učitelé 2. stupně základních škol. Po vyřazení neúplných nebo špatně vyplněných dotazníků jich bylo přijato 167. Vzorek respondentů tvořily ze tří čtvrtin ženy, dvě třetiny učitelů měli pětiletou a delší praxi. Z 81 % byli kvalifikovaní pro výuku na 2. stupni ZŠ. Tři čtvrtiny dotázaných vyučovali v malých a středně velkých školách (do 500 žáků) v obcích do 50 tisíc obyvatel. 74 % se zapojilo do tvorby ŠVP a 66 % spíše nebo plně schvaluje školskou reformu. Dílčí výsledky sebehodnocení respondentů jsou v příloze č. 4 (tabulky č. 6 – 8).

J. Novotová vyvozuje z výzkumu mimo jiné skutečnost, že učitelé mají kladné sebehodnocení v oblasti osobnostních a komunikačních kompetencí. Učitelé vysoko hodnotí také své znalosti oboru, kterému vyučují, i schopnost v této oblasti vyhledávat další informace. Domnívají se, že umějí plánovat a řídit výuku a diagnostikovat výsledky učební činnosti žáků. Na druhé straně mají nízké sebehodnocení v psychodidaktických kompetencích, proto nemohou dostatečně využívat přístupy, ve kterých je žák aktivní, a proměnit proces vyučování. Jsou tu i jiné překážky změny procesu výuky, která je předpokladem zavedení reformních myšlenek do škol. Učitelé mají nízké sebehodnocení u kompetencí vést žáky k seberegulaci učení, používat různé formy hodnocení, flexibilně pracovat s edukačními cíli, ovládat různé strategie vyučování a řídit proces žákova učení.

J. Novotová klade otázku, jak by měl vypadat standard, které kompetence do něj zahrnout. **Jestli je vhodné v profesním standardu učitelů „zakonzervovat“ stav, jaký ve školách je, nebo do něj zahrnout vize, o které usilujeme** (v souladu s pojetím RVP).

K posouzení kvality učitelů z více úhlů pohledu a k vytvoření přesnějšího obrazu učitele slouží vícevrstevné hodnocení, které zahrnuje kromě sebehodnocení také hodnocení ředitelem školy nebo zástupcem, vedoucím předmětové komise, psychologem, výchovným poradcem školy, kolegy, týmovými spolupracovníky, žáky i rodiči (VAŠUTOVÁ, 2004).

Pravidelně posuzují kvalitu učitelů **ředitelé a jejich zástupci**, což vyplývá z jejich funkce. Provádějí kontrolní činnost, která se týká výkonu učitele, práce žáků, atmosféry ve třídě, pořádku apod. Měli by mít poznatky o formách a metodách hodnocení, stanovování cílů, kritériích hodnocení, vedení hodnotících rozhovorů. S tím souvisí vypracování efektivního systému hodnocení, které je spojeno s odměňováním a dalším rozvoje učitele (KLAPAL, 2007). Obvykle se pro tento účel používají hospitační protokoly, které se stávají podkladem pro následný pohospitační rozhovor. Mají formu nestandardizovaných záznamových listů. Bývá poukazováno na často rozdílnou aprobaci posuzovatele a posuzovaného, což bývá překážkou v hodnocení podle předmětových kritérií a uplatňují se spíše kritéria obecná. Pro efektivní evaluaci a vyšší kvalitu pedagogického sboru a školy je třeba přehodnotit indikátory kvality, aby odpovídaly novým vzdělávacím cílům a pojetí funkcí školy (VAŠUTOVÁ, 2004).

Expertně posoudit předmětovou kompetenci může **vedoucí předmětové komise**. Předmětem posouzení učitele se stává znalost oboru, práce s učivem, zohlednění věkových zvláštností žáků, didaktické postupy nebo vyhovění koncepci výuky.

V roli hodnotitelů mohou být také **týmoví spolupracovníci, kolegové** se společnými pracovními úkoly (např. učitelé I. stupně ZŠ, učitelé II. stupně ZŠ, vychovatelé), kteří vytvářejí skupinu uvnitř pedagogického sboru. Mohou si vzájemně hospitovat ve vyučování a tím získávat zpětnou vazbu. Tato neinstitucionální hospice obohacuje jak hodnoceného učitele, tak hospitujícího kolegu (ŠIMONEK, 2009).

Kvalitu učitelů i školy mohou posuzovat **rodiče**, například formou ankety. Jejich hodnotící názory někdy bývají zkresleny různými faktory, přesto poskytují cenné informace, o kterých je možné diskutovat např. v radě rodičů. Důležitá je vhodná formulace otázek v anketě, která by měla vyznít pozitivně, konstruktivně a zahrnovat i sebehodnocení rodičů ve vztahu k jejich přispění pro pokrok žáků ve škole (VAŠUTOVÁ, 2004).

Diskutovanější a mnohými učiteli odmítané je hodnocení **žáky**. Žáci jsou ve svých hodnoceních vysoce subjektivní, podléhají prvotním dojmům, emocím a jsou ovlivňováni oblibou předmětu, který učitel vyučuje, názory spolužáků apod. Jejich názory nelze brát jako rozhodující v evaluačním procesu, jsou pouze doplňující, pohled na kvalitu učitelů z pozice žáků je však v mnohém přínosný. Žáci mají být vedeni v hodnocení ke konstruktivním výpovědím, vhodnou formou může být slohová práce, kresba. Zpětnou vazbu mohou učiteli poskytnout žáci také prostřednictvím dotazníků a diskusí (ŠIMONEK, 2009).

Pedagogický potenciál je možné různými formami rozvíjet. M. Prášilová dělí oblast **odborné profesní přípravy** učitele do čtyř oblastí (PRÁŠILOVÁ, 2003):

1) **Základní příprava** – pregraduální studium, které probíhá v institucích k tomu určených.

Jde především o přípravu teoretickou, nad jejíž úroveň „bdí“ stát prostřednictvím akreditační komise. Ihned po ukončení studia je absolvent považován za kvalifikovaného, což v mnoha jiných státech neplatí.

2) **Orientace**, při které se nový pedagogický pracovník adaptuje s pomocí uvádějícího učitele.

3) **Doškolování, prohlubování kvalifikace a pokračování odborné přípravy**, které probíhá především prostřednictvím programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Při systematickém prohlubování kvalifikace chybí společný postup státu a konkrétního zaměstnavatele (ředitele školy).

4) **Vzdělávání pracovníků přímo ve škole**, které může probíhat různými způsoby.

Instruktaž při výkonu práce, při které učitel získává informace o dílčích pracovních postupech (práce s didaktickou technikou, aplikace konkrétní vyučovací metody apod.)

Coaching (koučování) je dlouhodobé instruování a směřování pracovníka s ohledem k jeho individualitě.

Mentoring se podobá koučování, ale hlavní aktivitu při něm přebírá pedagog, který si volí svého mentora.

Konzultování znamená vzájemné ovlivňování pedagogických pracovníků, výměnu jejich zkušeností.

Asistování se realizuje tak, že je pracovník přidělen ke zkušenému pedagogovi expertovi, od kterého se učí.

Působení lektora přímo v pedagogickém sboru je spíše doprovodnou metodou při účasti pedagoga na semináři či jiné vzdělávací akci.

Hospitace slouží jako nástroj vnější kontroly, ale také jako zpětná vazba pro hospitovaného učitele.

Každý učitel preferuje jinou formu rozvíjení pedagogického potenciálu a k tomu je třeba přihlédnout. M. Prášilová (2003) poukazuje na variantu, že by v orientaci ve vzdělávacích potřebách učitelů mohly pomoci i vysoké školy vytvořením specializovaných pracovišť sloužících školní praxi jako profesní, diagnostická, poradní i hodnotící centra.

Zjišťování kvality učitelů, jejich reflexe, sebereflexe a profesní rozvoj jsou běžnou a nezbytnou součástí kariéry učitele. Jsou podmínkou kvalitního profesního výkonu a rozvoje kompetencí učitele, proto by těmto procesům měla být ve školní praxi věnována náležitá pozornost.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. 1. PŘEDMĚT A CÍLE VÝZKUMU

V této části práce je prezentován výzkum, který proběhl v prvních měsících roku 2011 a byl zaměřen na profesní kompetence učitelů primárních škol. Východiskem výzkumu byl model kompetencí V. Spilkové (1997, 2004), který je cíleně určen pro učitele primární školy a odráží specifika práce na tomto stupni školy (viz kapitola 3.2.). Pro účel šetření byl použit model osmi kompetencí – **předmětová kompetence, pedagogická a psychodidaktická kompetence, organizační a řídicí kompetence, diagnostická a intervenční kompetence, poradenská a konzultativní kompetence, komunikativní kompetence, kompetence reflexe vlastní činnosti a osobnostní kvality.**

Jednotlivé kompetence byly konkretizovány:

1) Předmětová kompetence

Učitel ovládá dostatečně celou šíři poznatků z oborů vyučovaných na 1. stupni ZŠ, dovede je transformovat do obsahu učiva a umí vytvářet mezipředmětové vazby.

2) Pedagogická a psychodidaktická kompetence

Učitel umí vytvářet příznivé podmínky pro učení a motivaci žáků (sociální, emocionální a pracovní klima), dovede efektivně řídit procesy žákova učení vzhledem k jeho věkovým a individuálním zvláštnostem.

3) Organizační a řídicí kompetence

Učitel zvládá povinnosti spojené s vedením a organizací života třídy včetně administrativních úkonů (vedení záznamů, výkaznictví).

4) Diagnostická a intervenční kompetence

Učitel umí použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování i žáky nadané, zná konkrétní metody a techniky pro práci s těmito žáky.

5) Poradenská a konzultativní kompetence

Ve vztahu k rodičům učitel uplatňuje individualizovaný přístup, dává jim prostor pro výběr spolupráce, dovede na základě diagnostiky žáka poradit a navrhnout spolu s rodiči vhodná výchovná opatření.

6) Komunikativní kompetence

Učitel umí efektivně komunikovat se žáky i jejich rodiči, s kolegy, nadřízenými a jinými sociálními partnery školy. Vytváří příjemné sociální klima ve třídě a kultivovaností svého jazykového projevu působí na žáky jako mluvní vzor.

7) Kompetence reflexe vlastní činnosti

Učitel je schopen analyzovat a zhodnotit vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto rozboru vyvodit důsledky, např. změnit své přístupy, metody a chování.

8) Osobnostní kvality

Učitel má osobnostní kvality, které jsou požadované od učitele primární školy (etická úroveň, ustálený systém hodnot, sociální zralost, všeobecná vzdělanost, dobrý fyzický a psychický stav).

Výzkum se týkal hodnocení důležitosti kompetencí z pohledu učitelů a sebereflexe učitelů v těchto kompetencích. Zjišťoval také názory na potřebnost stanovení profesních kompetencí učitele. Dalším cílem bylo ověřit, které prostředky využívají učitelé k zlepšování svých profesních kompetencí, ke svému dalšímu profesnímu rozvoji.

VÝZKUMNÉ PROBLÉMY

Výzkumný problém č. 1: Které kompetence jsou podle hodnocení učitelů nejvýznamnější?

Výzkumný problém č. 2: Které kompetence jsou podle hodnocení učitelů nejméně významné?

Výzkumný problém č. 3: Ve kterých kompetencích mají učitelé nejvyšší sebehodnocení?

Výzkumný problém č. 4: Ve kterých kompetencích mají učitelé nejnižší sebehodnocení?

Výzkumný problém č. 5: Považují učitelé definování profesních kompetencí za důležité?

Výzkumný problém č. 6: Jaké prostředky profesního rozvoje učitelé používají?

4. 2. METODY VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkum byl proveden metodou nestandardizovaného dotazníku. Otázky č. 1 až 8 v dotazníku se týkaly hodnocení významnosti jednotlivých kompetencí učiteli primárních škol a sebehodnocení učitelů v těchto kompetencích. Pro tento účel byla použita posuzovací škála. Bod 0 v této škále znamená nejnižší hodnocení a bod 5 hodnocení nejvyšší.

V dalších otázkách respondenti vybírali jednu nebo více z nabízených odpovědí. Otázka č. 9 zjišťovala názor na potřebnost definování profesních kompetencí učitele.

V otázce č. 10 učitelé uváděli, jaké prostředky pro svůj další profesní rozvoj využívají.

Otázka č. 11 se týkala názoru učitelů na kurzy DVPP. Učitelé hodnotili, jak tyto kurzy odpovídají požadavkům na současného učitele.

Otázky č. 12 až 15 zjišťovaly demografická data respondentů. Kompletní dotazník je k nahlédnutí v příloze.

Dotazníky byly rozdány učitelům primárních škol, kteří současně studují kombinovanou formou 5. ročník oboru Učitelství pro I. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci, tj. učitelům s rozdílnou délkou praxe, kteří učí na školách v různých krajích ČR (Praha, Středočeský kraj, Pardubický kraj, Kraj Vysočina, Olomoucký kraj, Jihomoravský kraj, Zlínský kraj). Druhou skupinou dotazovaných byli učitelé I. Stupně základních škol v okrese Praha – východ. V této skupině byli učitelé kvalifikovaní, nekvalifikovaní i studující, s různou délkou praxe. Celkem bylo rozdáno 85 dotazníků, z nichž bylo vyplněno 73. To představuje návratnost osmdesát šest procent.

Mezi respondenty byli 71 žena a pouze dva muži, což ukazuje na velké zastoupení žen mezi učiteli primárních škol. Další přehledné informace o respondentech jsou prezentovány v tabulkách č. 1 až 3.

Tabulka č. 1: Počet respondentů podle kvalifikovanosti pro učitelství na ZŠ

Kvalifikovaní	23	31%
Studující obor učitelství pro I. stupeň ZŠ	43	59%
Nekvalifikovaní	7	10%
Celkem	73	100%

Tabulka č. 2: Počet respondentů podle délky praxe na ZŠ

Délka praxe do 3 let	11	15%
Délka praxe 3 až 10 let	15	20,5%
Délka praxe 11 až 20 let	15	20,5%
Délka praxe nad 20 let	32	44%
Celkem	73	100%

Tabulka č. 3: Počet respondentů podle velikosti obce, v níž se nachází škola, ve které učí

Na venkově	47	67%
Ve městě o velikosti do 50 tisíc obyvatel	20	27%
Ve městě nad 50 tisíc obyvatel	6	9%
Celkem	73	100%

Ve výzkumném vzorku byla nadpoloviční většina (59 %) studujících učitelů. Kvalifikovaných učitelů bylo 31 % a 10 % vzorku tvořili učitelé nekvalifikovaní. V hojné míře byli zastoupeni učitelé s délkou praxe nad 20 let (44 %), učitelů s délkou praxe do 3 let bylo pouze 15 % a skupiny učitelů s délkou praxe 3 až 10 let a s délkou praxe 11 až 20 let byly početně vyrovnané (shodně 20,5 %).

Mezi respondenty převažovali učitelé, kteří učí na venkovské škole (64 %). Celkem 27 % dotazovaných pracuje ve škole, která se nachází ve městě o velikosti do 50 tisíc obyvatel a nejmenší zastoupení měli učitelé ze škol ve velkých městech nad 50 tisíc obyvatel (9 %).

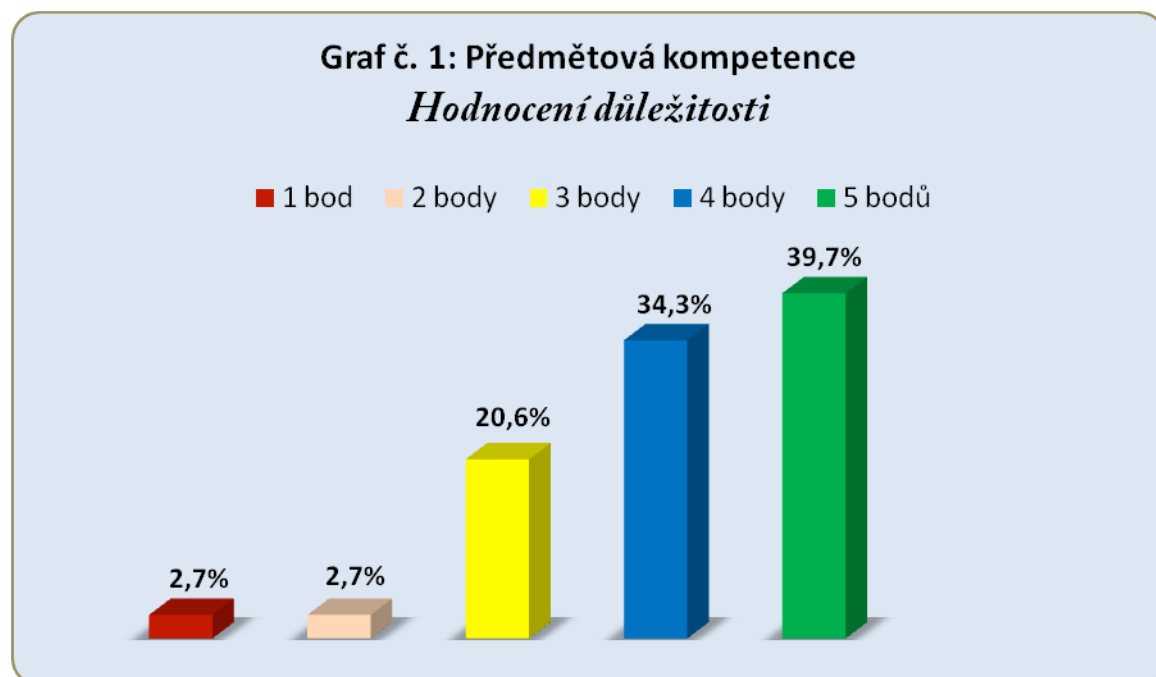
4. 3. DÍLČÍ VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Výzkumný problém č. 1:

Které kompetence jsou podle hodnocení učitelů nejvýznamnější?

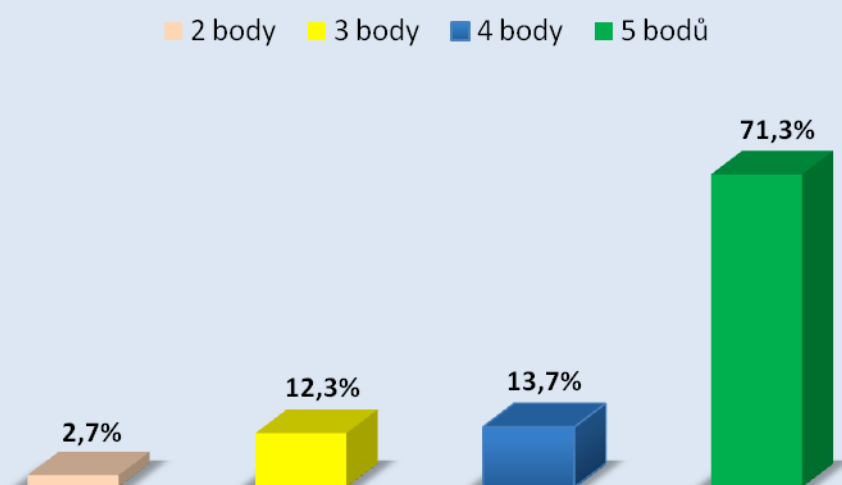
Výzkumný problém č. 2:

Které kompetence jsou podle hodnocení učitelů nejméně významné?



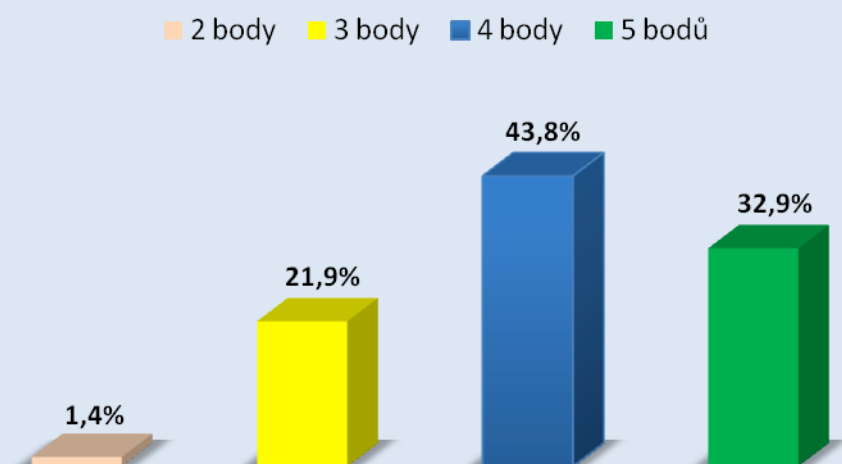
Tuto kompetenci učitelé nejčastěji hodnotili 5 body (39,7 %) a 4 body (34,3 %). Celkem 20,6 % dotazovaných ji ohodnotilo 3 body, pouze 2,7 % označilo možnost 2 body a shodně 2,7 % označilo možnost 1 bod.

Graf č. 2: Pedagogická a psychodidaktická kompetence
Hodnocení důležitosti



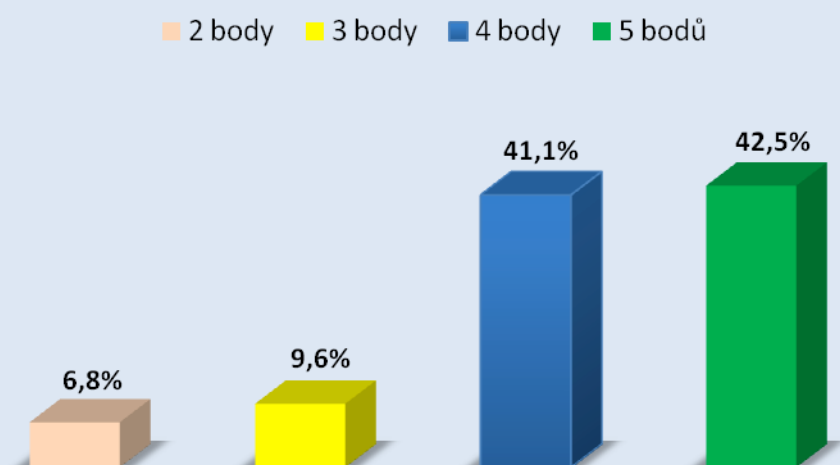
Téměř tři čtvrtiny respondentů hodnotily tuto kompetenci 5 body, což ukazuje na její značnou důležitost z pohledu učitelů. 3 a 4 body označil téměř shodný počet dotazovaných (12,3 % a 13,7 %), pouze 2 respondenti označili 2 body a 1 bodem tuto kompetenci nezhodnotil nikdo.

Graf č. 3: Organizační a řídicí kompetence
Hodnocení důležitosti



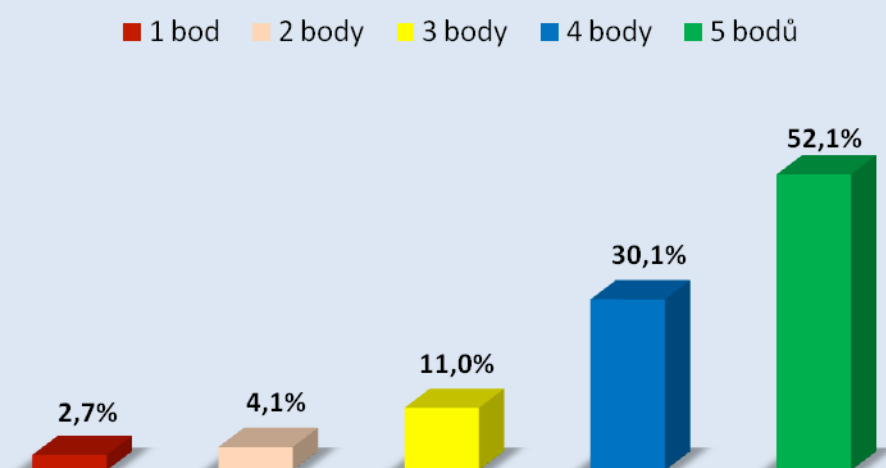
Tato kompetence nebyla hodnocena příliš vysoko: Nejpočetnější skupina dotazovaných (43,8 %) označila u této kompetence 4 body, méně častá byla hodnota 5 bodů (32,9 %). Poměrně velký počet učitelů (21,9 %) ohodnotil organizační a řídicí kompetenci třemi body. Pouze jeden učitel je hodnotil dvěma body.

Graf č. 4: Diagnostická a intervenční kompetence
Hodnocení důležitosti



Diagnostickou a intervenční kompetenci učitelé ohodnotili nejčastěji pěti a čtyřmi body (42,5 % a 41,1 %). Hodnocení třemi body zvolilo 9,6 % a 6,8 % respondentů označilo u této kompetence 2 body. Jedná se tedy spíše o průměrné hodnocení.

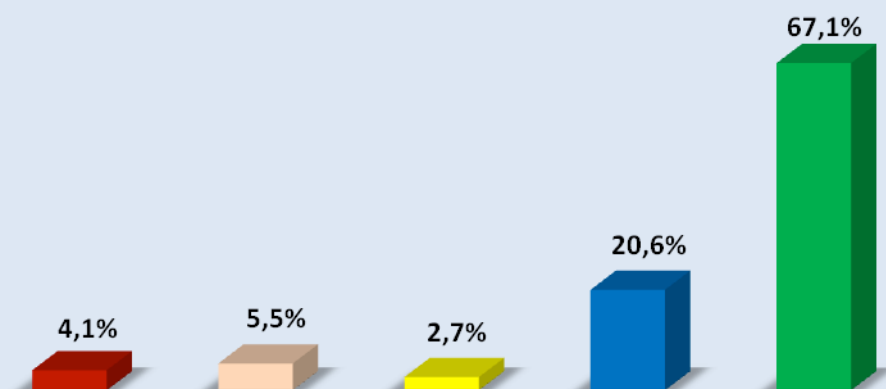
Graf č. 5: Poradenská a konzultativní kompetence
Hodnocení důležitosti



K průměrným z hlediska významnosti patří i poradenská a konzultativní kompetence. Dva respondenti (2,7 %) je ohodnotili pouze jedním bodem, ale 52,1 %, tzn. nadpoloviční většina, tuto kompetenci hodnotila pěti body.

Graf č. 6: Komunikativní kompetence
Hodnocení důležitosti

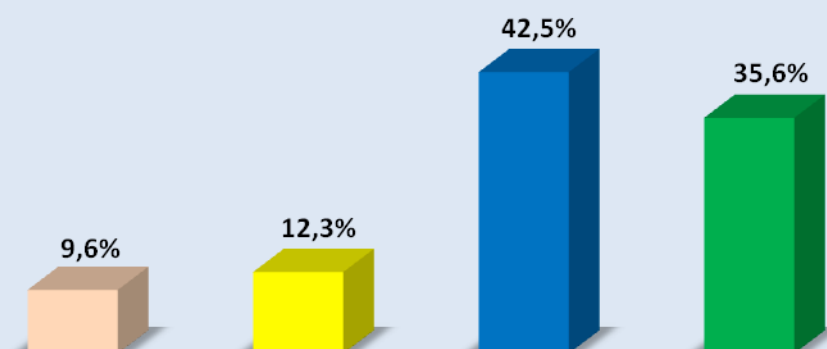
■ 1 bod ■ 2 body ■ 3 body ■ 4 body ■ 5 bodů



Komunikativní kompetenci učitelé vidí jako velmi důležitou, 67,1 % ji ohodnotilo pěti body. Nápadný je nízký počet respondentů u hodnoty 3 body (pouze 2,7 %), objevila se však i hodnota 1 bod (4,1 % respondentů).

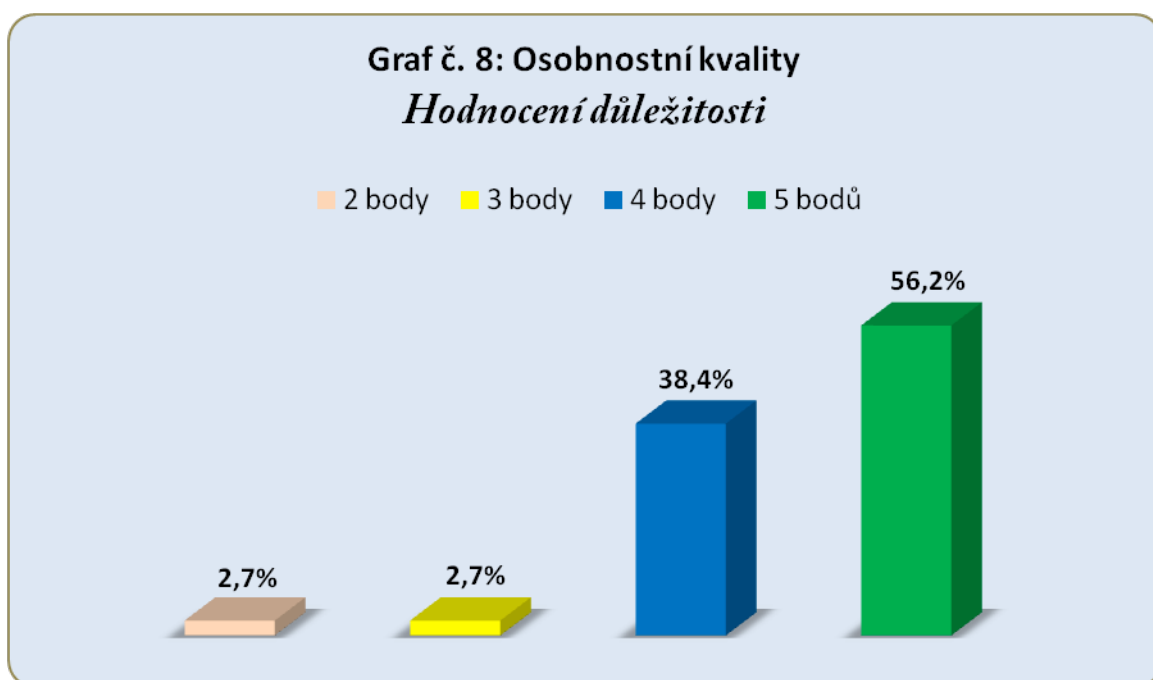
Graf č. 7: Kompetence reflexe vlastní činnosti
Hodnocení důležitosti

■ 2 body ■ 3 body ■ 4 body ■ 5 bodů



Kompetence reflexe vlastní činnosti není podle dotazovaných v porovnání s ostatními kompetencemi tak důležitá. Byla hodnocena nejčastěji čtyřmi body (42,5 % respondentů).

Nejvyšších 5 bodů u této kompetence označilo 35,6 %, relativně vysoké zastoupení mělo i hodnocení třemi body (12,3 %) a dvěma body (9,6 %).



Důležité jsou podle oslovených učitelů osobnostní kvality. Pěti body tuto kompetenci ohodnotilo 56,2 % dotazovaných, 38,4 % označilo hodnotu 4 body a pouze 2,7 % respondentů vybralo shodně hodnocení 2 a 3 body.

V tabulce č. 4 je **pořadí kompetencí podle důležitosti**. Ukazatelem pro vytvoření žebříčku byly průměrné hodnoty u jednotlivých kompetencí. Kompetence jsou **rozděleny do tří skupin na nejdůležitější** (průměrné hodnocení nad 4,40 bodu), **důležité** (průměrné hodnocení v intervalu 4,10 – 4,40 bodu) a **méně důležité** (průměrné hodnocení pod 4,10 bodu).

Tabulka č. 4: Pořadí důležitosti kompetencí podle hodnocení učitelů

Kompetence	Průměrné hodnocení (body)
I. SKUPINA – NEJDŮLEŽITĚJŠÍ KOMPETENCE	
Pedagogická a psychodidaktická kompetence	4,53
Osobnostní kvality	4,48
Komunikativní kompetence	4,41
II. SKUPINA – DŮLEŽITÉ KOMPETENCE	
Poradenská a konzultativní kompetence	4,24
Diagnostická a intervenční kompetence	4,19
III. SKUPINA – MÉNĚ DŮLEŽITÉ KOMPETENCE	
Organizační a řídicí kompetence	4,08
Předmětová kompetence	4,05
Kompetence reflexe vlastní činnosti	4,04

Celkově byly všechny kompetence hodnoceny učiteli primárních škol jako významné, protože průměrné hodnocení každé kompetence bylo nad hodnotou čtyř bodů. Jemné rozdíly se však v bodovém ohodnocení objevily.

Jako nejvýznamnější učitelé označili **pedagogickou a psychodidaktickou kompetenci** (4,53 bodu), která byla v dotazníku specifikována jako *schopnost vytvářet příznivé podmínky pro učení a motivaci žáků a efektivně řídit procesy žákova učení vzhledem k jeho věkovým a individuálním zvláštnostem*. Je zřejmé, že tuto kompetenci považují učitelé primárních škol za klíčovou.

Průměrné hodnocení 4,48 bodu získaly **osobnostní kvality**, které jsou podle respondentů pro učitele I. stupně ZŠ velmi důležité. Dotazovaní si zřejmě uvědomují nutnost kvalitního vzoru pro žáky mladšího školního věku.

Ve skupině nejdůležitějších kompetencí se ještě objevila **kompetence komunikativní** (4,41 bodu). Ukazuje to na potřebnost efektivní komunikace a utváření příjemného sociálního prostředí v primární škole.

Mezi průměrně významnými kompetencemi z pohledu učitelů se nachází **poradenská a konzultativní kompetence** (4,24 bodu) a **diagnostická a intervenční kompetence** (4,19 bodu). Poradenská a konzultativní kompetence byla v dotazníku specifikována jako *uplatňování individualizovaného přístupu k rodičům, spolupráce s nimi schopnost poradit a navrhnout vhodná výchovná opatření*. Diagnostická a intervenční kompetence, která se týká především pedagogické diagnostiky, práce se žáky s poruchami učení a chování i s žáky nadanými, je podle respondentů také středně důležitá. Přestože tito žáci bývají odesíláni do pedagogicko – psychologických poraden, prvotní diagnostiku provádí učitel a také s nimi dále ve třídě pracuje.

III. skupina obsahuje kompetence, které učitelé zhodnotili jako relativně méně důležité. Patří sem **organizační a řídicí kompetence** (4,08 bodu). Učitelé nekladou příliš důraz na schopnost zvládat povinnosti spojené s vedením a organizací života třídy. Překvapivým zjištěním bylo, že na předposledním místě v žebříčku důležitosti se umístila **předmětová kompetence** (4,05 bodu). Souvisí to zřejmě s celkovým trendem opouštění důrazu na předmětovou kompetenci a s preferováním široké profesionality učitele.

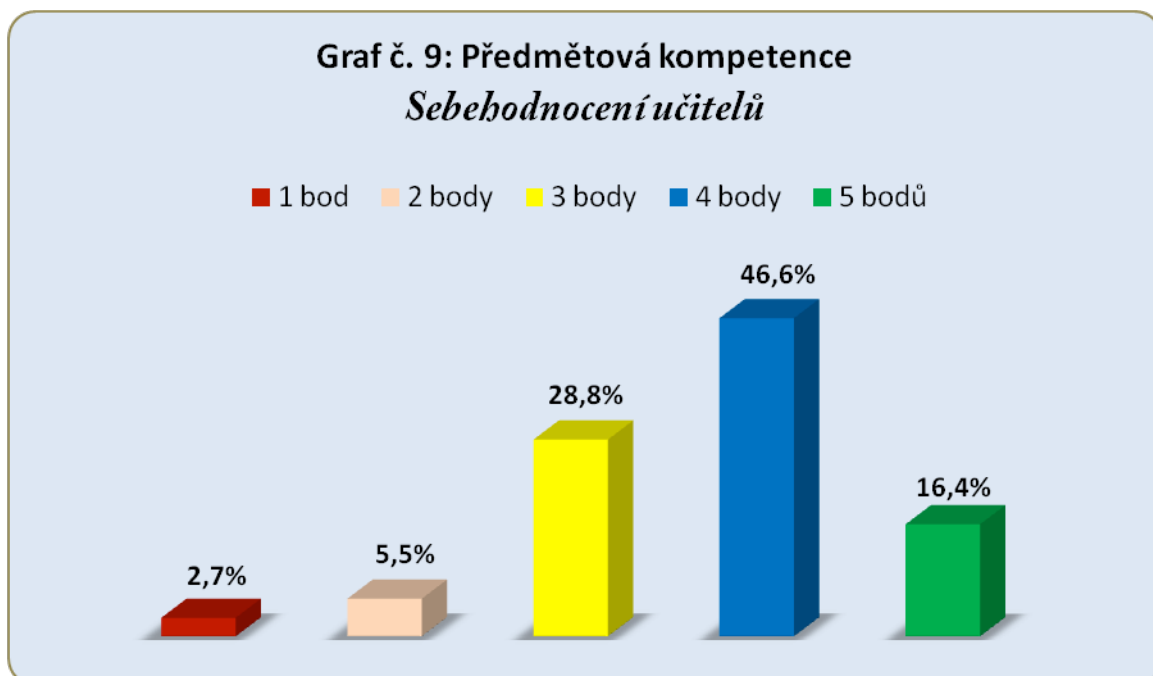
Nejméně bodů (4,04 bodu) získala **kompetence reflexe vlastní činnosti**. Schopnost analyzovat a zhodnotit vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto rozboru např. změnit své přístupy, metody, není z pohledu učitelů v porovnání s ostatními kompetencemi tak důležitá.

Výzkumný problém č. 3

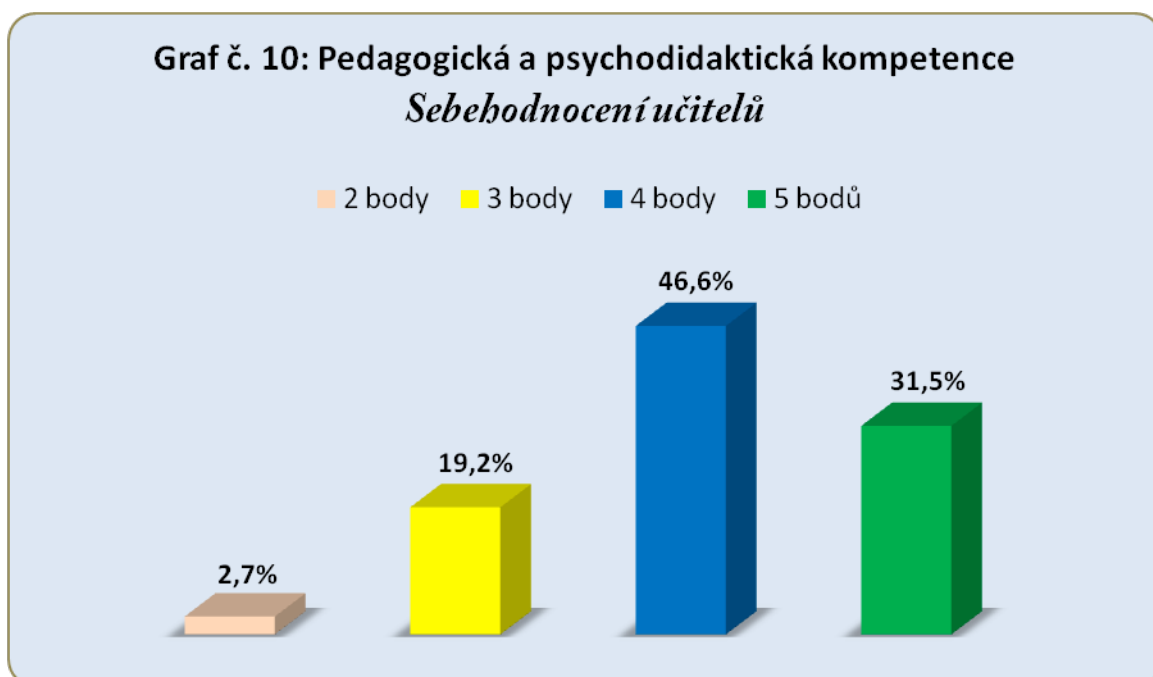
Ve kterých kompetencích mají učitelé nejvyšší sebehodnocení?

Výzkumný problém č. 4

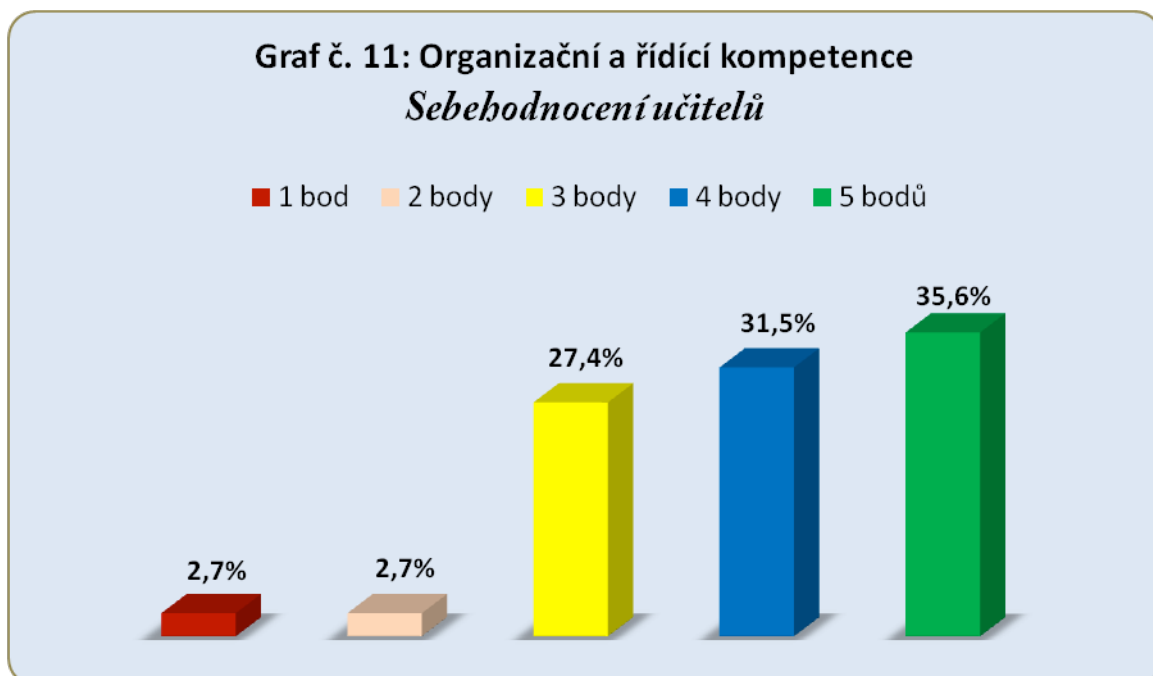
Ve kterých kompetencích mají učitelé nejnižší sebehodnocení?



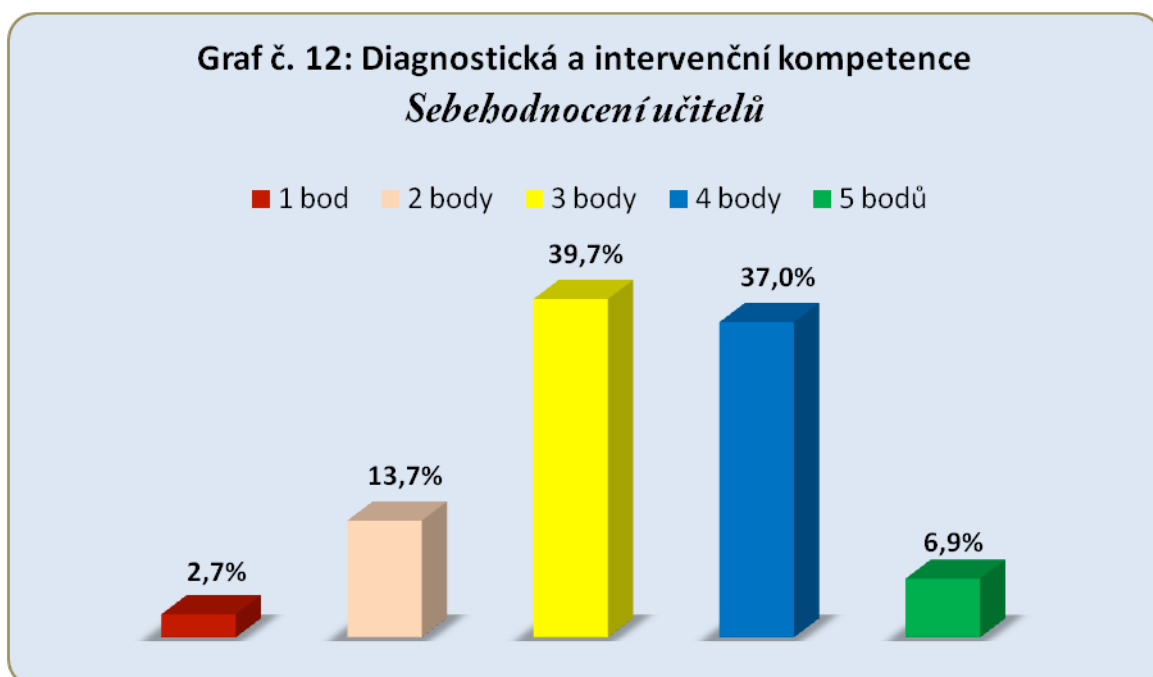
Nejvíce respondentů (46,6 %) při sebehodnocení v této kompetenci označilo 4 body. 28,8 % označilo 3 body a 16,4 % 5 bodů. Hodnota 2 body (5,5 %) a 1 bod (2,7 %) měly malé zastoupení. Celkově mají v této kompetenci učitelé poměrně nízké sebehodnocení.



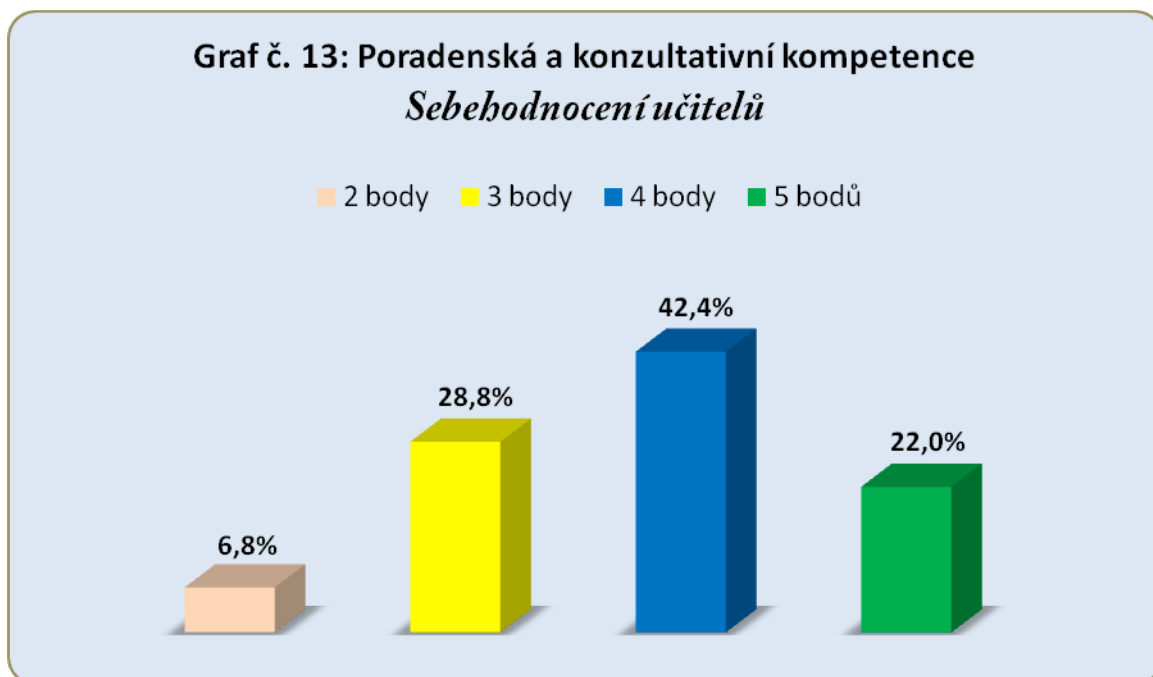
Také v sebereflexi u pedagogické a psychodidaktické kompetence dotazovaní nejčastěji označovali hodnotu 4 body (46,6, %). Na rozdíl od předmětové kompetence je však druhou nejčastější odpovědí 5 bodů (31,5 %). Sebehodnocení jedním bodem se zde vůbec nevyskytlo.



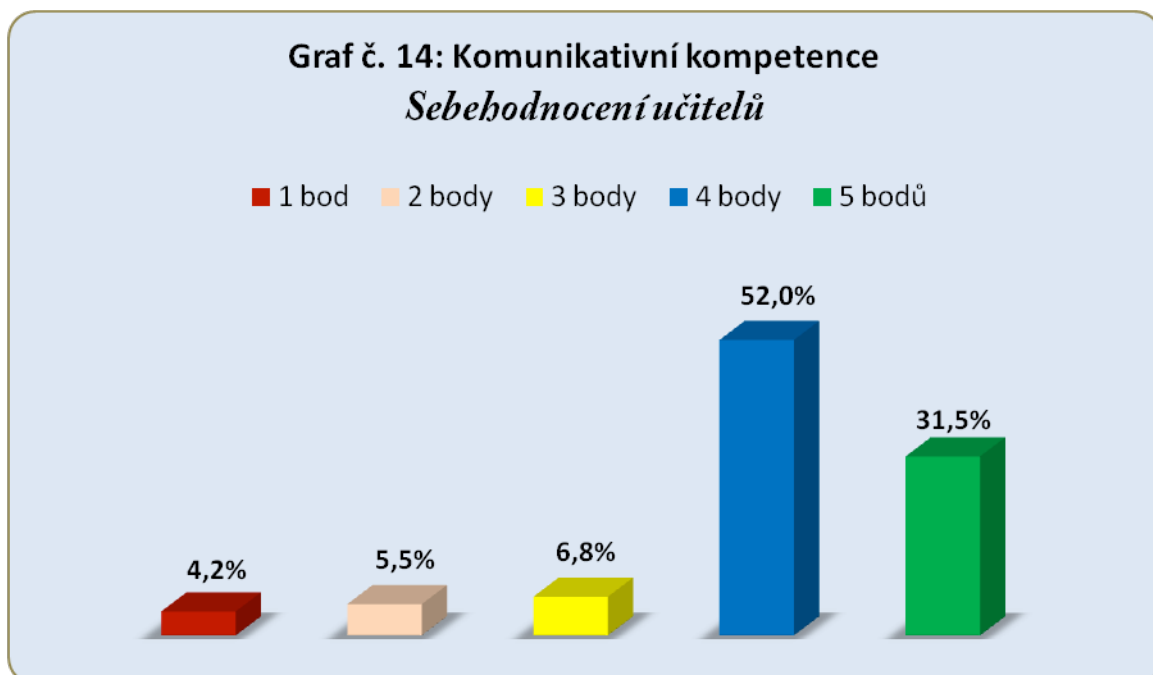
Při sebehodnocení v organizační a řídicí kompetenci učitelé nejčastěji označili hodnotu 5 bodů (35,6 %). Poměrně velký počet dotazovaných je i u hodnoty 4 body (31,5 %) a u hodnoty 3 body (27,4 %).



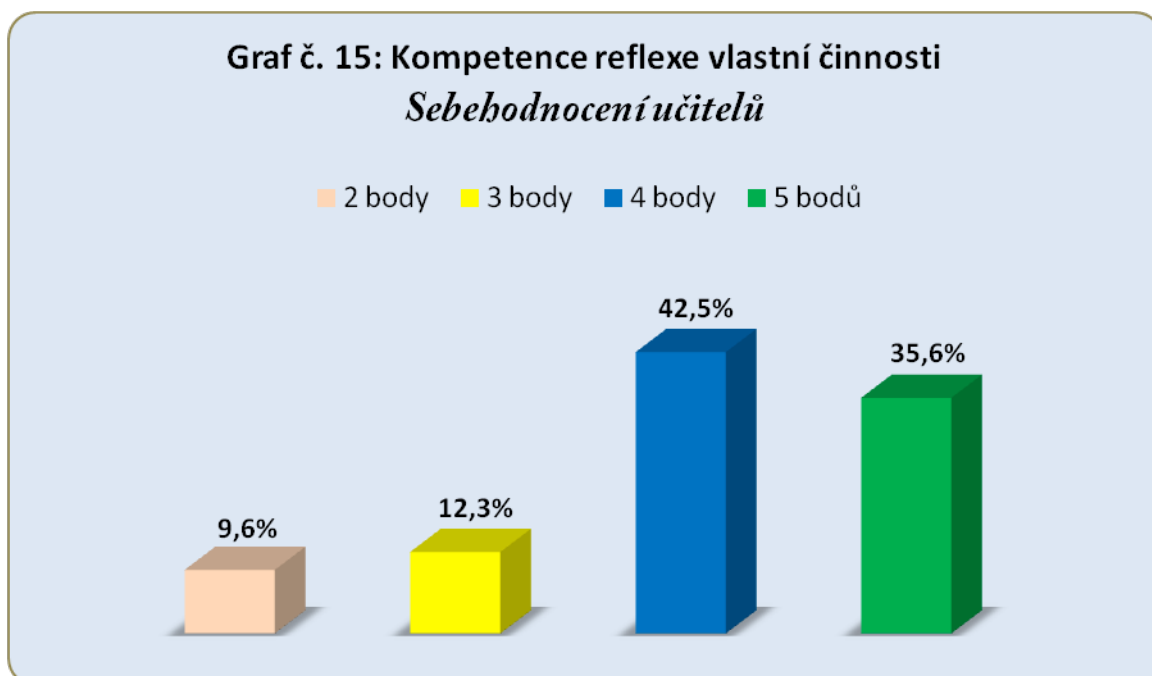
Učitelé měli v diagnostické a intervenční kompetenci nízké sebehodnocení. Nejčastější byla hodnota 3 body (39,7 %). Druhá nejpočetnější skupina (37,0 %) označila 4 body. Poměrně vysoký počet dotazovaných byl u hodnoty 2 body (13,7 %) a relativně velmi nízký počet respondentů označil v této kompetenci 5 bodů (pouze 6,9 %).



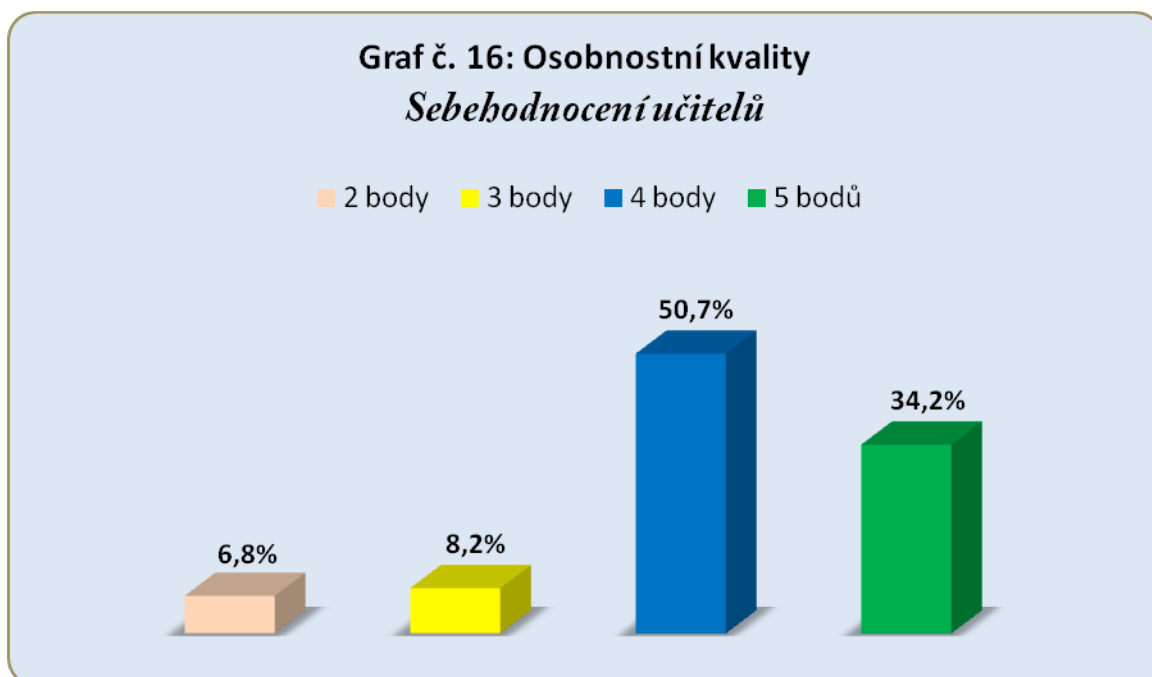
U sebehodnocení v poradenské a konzultativní kompetenci byla nejčastější hodnota 4 body (42,4 %). Následovala hodnota 3 body (28,8 %) a 5 bodů (22,0 %). Celkem 6,8 % učitelů mělo v této kompetenci sebehodnocení na úrovni dvou bodů.



Vysoký počet (52,0 %) hodnotil svou komunikativní kompetenci čtyřmi body. Druhou nejčastější hodnotou bylo 5 bodů (31,5 %). Ostatní hodnoty měly nízké zastoupení (1 bod – 4,2 %, 2 body – 5,5 %, 3 body – 6,8 %).



V kompetenci reflexe vlastní činnosti se učitelé nejčastěji ohodnotili čtyřmi body. Poměrně vysoký počet respondentů se v této kompetenci hodnotil třemi body (12,3 %) a dvěma body (9,6 %). Sebehodnocení učitelů v této kompetenci bylo relativně nízké.



U této kompetence byla opět nejčastější hodnota 4 body (50,7 %). Celkem 34,2 % respondentů označilo hodnotu 5 bodů, menší skupiny dotazovaných označily 3 body (8,2 %) a 2 body (6,8%).

V tabulce č. 5 je **pořadí kompetencí podle sebehodnocení učitelů**. Kompetence jsou rozděleny do 3 skupin. V I. skupině jsou kompetence, ve kterých bylo průměrné sebehodnocení vyšší než 4,00 bodu. Ve II. skupině jsou kompetence s průměrným hodnocením v intervalu 3,60 až 4,00 bodu. III. skupina obsahuje kompetence, ve kterých měli učitelé nejnižší sebehodnocení (3,60 bodu a nižší).

Tabulka č. 5: Pořadí kompetencí podle sebehodnocení učitelů

Kompetence	Průměrné sebehodnocení (body)
I. SKUPINA – NEJVYŠŠÍ SEBEHODNOCENÍ	
Osobnostní kvality	4,12
Pedagogická a psychodidaktická kompetence	4,07
Komunikativní kompetence	4,01
II. SKUPINA – STŘEDNĚ VYSOKÉ SEBEHODNOCENÍ	
Organizační a řídicí kompetence	3,95
Poradenská a konzultativní kompetence	3,79
Předmětová kompetence	3,68
III. SKUPINA – NEJNIŽŠÍ SEBEHODNOCENÍ	
Kompetence reflexe vlastní činnosti	3,60
Diagnostická a intervenční kompetence	3,32

Sebehodnocení v jednotlivých kompetencích nedosahovalo takových hodnot jako hodnocení významnosti. Průměrné sebehodnocení se pohybovalo v intervalu 3,32 až 4,12 bodu.

Nejvyšší sebehodnocení měli učitelé v **osobnostních kvalitách** (4,12 bodu). Osobnostní kvality učitelé považují zároveň za důležité (viz tab. č. 4). V dotazníku jsou konkretizovány jako *osobnostní kvality požadované u učitele primární školy (etická úroveň, ustálený systém hodnot, sociální zralost, všeobecná vzdělanost, dobrý fyzický a psychický stav)*. Otázkou je, do jaké míry je pohled na vlastní osobnostní kvality objektivní.

Učitelé hodnotí vysoko také svou **pedagogickou a psychodidaktickou kompetenci** (4,07 bodu). Sebereflexe ukazuje, že dotazovaní nemají větší problémy s řízením žákova učení, s vytvářením příznivých podmínek pro učení a motivaci žáků, s respektováním jejich věkových a individuálních zvláštností.

Ve skupině kompetencí s nejvyšším sebehodnocením je také **komunikativní kompetence**. Je to opět kompetence, která byla hodnocena zároveň jako jedna

z nejvýznamnějších (viz tab. č. 4). Učitelé hodnotí vysoko svou schopnost efektivně komunikovat se žáky a jejich rodiči, nadřízenými a dalšími sociálními partnery, schopnost vytvářet příjemné sociální klima a působit na děti jako mluvní vzor.

V dalších kompetencích měli učitelé středně vysoké sebehodnocení. Průměrnou hodnotu 3,95 bodu mělo hodnocení v **organizační a řídicí kompetenci**. V **poradenské a konzultativní kompetenci** měli učitelé průměrné sebehodnocení 3,79 bodu.

V **předmětové kompetenci**, která se umístila v tabulce významnosti na předposledním místě (tab. č. 4), měli učitelé středně vysoké sebehodnocení (3,68 bodu).

III. skupina obsahuje kompetence, ve kterých měli učitelé nejnižší sebehodnocení. Je to **kompetence reflexe vlastní činnosti** (3,60 bodu) a **diagnostická a intervenční kompetence** (3,32 bodu). Hodnocení v kompetenci reflexe vlastní činnosti ukazuje na nedostatky ve schopnosti učitelů analyzovat a hodnotit vlastní činnost a podle toho ji korigovat. Hodnocení ještě o necelé tři desetiny bodu nižší měli učitelé v diagnostické a intervenční kompetenci. Je zřejmé, že zde učitelé cítí své „slabiny“. Je otázkou, zda by nebylo vhodné posílit přípravu v této oblasti (v přípravném vzdělávání učitelů a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků apod.).

Hodnocení důležitosti kompetencí a sebehodnocení u jednotlivých skupin respondentů

Tabulka č. 6: Hodnocení významnosti kompetencí a sebehodnocení v kompetencích podle délky praxe respondentů na ZŠ

Délka praxe na ZŠ	Průměrné hodnocení významnosti kompetencí (body)	Průměrné sebehodnocení v kompetencích (body)
Do 3 let	4,29	3,61
3 až 10 let	4,41	3,76
11 až 20 let	4,34	3,88
Nad 20 let	4,11	3,79

Významnost kompetencí podle učitelů nejvýše hodnotila skupina respondentů s délkou praxe 3 až 10 let (4,41 bodu). Následovala skupina respondentů s délkou praxe 11 až 20 let (4,34 bodu) a s praxí do 3 let (4,29 bodu). Učiteléské kompetence získaly nejnižší hodnocení důležitosti od učitelů s praxí nad 20 let (4,11 bodu). Učitelé s nejdelší praxí se na kompetence dívali nejkritičtěji, patrně je srovnávali se svými bohatými zkušenostmi a tím, jaké jsou skutečné potřeby praxe a jak vypadá každodenní práce učitele. Mohla se zde odrazit také nechuť části starších učitelů k jakýmkoli změnám a novinkám.

Jinak dopadlo průměrné **sebehodnocení** v kompetencích. Nejnižší sebehodnocení bylo u učitelů s nejkratší délkou praxe do 3 let (3,61 bodu). Je to logické, protože s délkou praxe by

měli učitelé postupně získávat zkušenosti a nabývat jistotu v jednotlivých kompetencích. Nejvyšší sebehodnocení v kompetencích měli učitelé s délkou praxe 11 až 20 let (3,88), respondenti s délkou praxe nad 20 let své kompetence hodnotili v průměru 3,79 bodu a respondenti s délkou praxe 3 až 10 let 3,76 bodu.

Tabulka č. 7: Hodnocení významnosti kompetencí a sebehodnocení v kompetencích podle kvalifikovanosti respondentů pro učitelství na ZŠ

Kvalifikovanost pro učitelství na ZŠ	Průměrné hodnocení významnosti kompetencí (body)	Průměrné sebehodnocení v kompetencích (body)
Kvalifikovaní	4,11	3,95
Nekvalifikovaní	4,11	3,43
Studující	4,24	3,81

Významnost kompetencí získala stejné hodnocení od skupiny kvalifikovaných i skupiny nekvalifikovaných učitelů (shodně 4,11 bodu). Důležitost definovaných kompetencí nejvýše hodnotili studující učitelé (4,24 bodu). Je to zřejmě dáno tím, že mají nejtěsnější kontakt s teoretickými poznatky a nejlépe je přijímají.

Sebehodnocení učitelů v kompetencích stoupá úměrně s jejich kvalifikovaností. Nejvyšší sebehodnocení měli kvalifikovaní učitelé (3,95 bodu), následovalo sebehodnocení studujících učitelů (3,81 bodu) a nejnižší sebehodnocení měli nekvalifikovaní (3,43 bodu).

Tabulka č. 8: Hodnocení významnosti kompetencí a sebehodnocení v kompetencích (rozdělení respondentů podle velikosti obce, ve které se nachází škola)

Velikost obce, ve které se nachází škola	Průměrné hodnocení významnosti kompetencí (body)	Průměrné sebehodnocení v kompetencích (body)
Venkov	4,33	3,82
Město do 50 tisíc obyvatel	4,16	3,79
Město nad 50 tisíc obyvatel	4,05	3,90

Důležitost kompetencí hodnotili nejvýše učitelé venkovských škol (4,33 bodu) a toto hodnocení klesalo s rostoucí velikostí obce, ve které respondenti učí (do 50 tisíc obyvatel 4,16 bodu, nad 50 tisíc obyvatel 4,05 bodu).

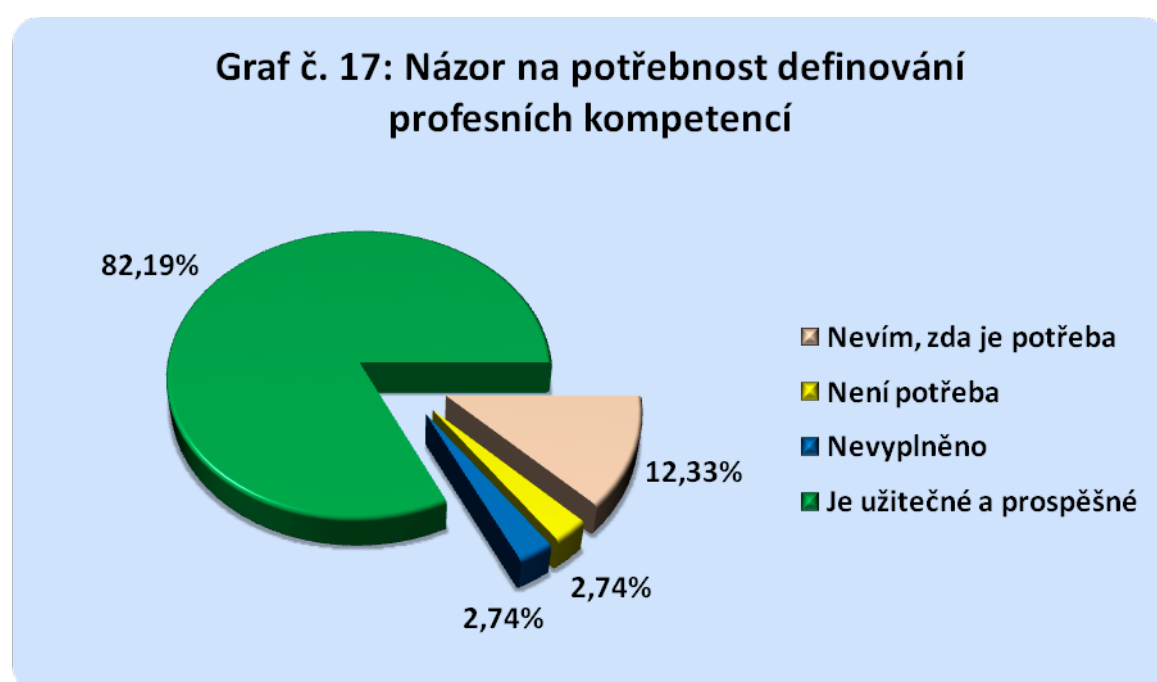
Naopak **sebehodnocení** bylo nejvyšší u učitelů škol velkých měst nad 50 tisíc obyvatel, projeví v tomto směru větší sebevědomí. Venkovští učitelé hodnotili své kompetence v průměru 3,82 bodu a učitelé z menších měst do 50 tisíc obyvatel 3,79 bodu.

Výzkumný problém č. 5

Považují učitelé primárních škol definování profesních kompetencí za důležité?

Otázka: Pojmenování a stanovení profesních kompetencí podle mého názoru

- a) Je užitečné a prospěšné
- b) Není potřeba
- c) Nevím, zda je potřeba



Velká většina dotazovaných (82,19 %) považuje definování a stanovení profesních kompetencí za užitečné a prospěšné. V současné době, kdy se diskutuje o významu tvorby standardu učitelských kompetencí, je to zajímavé zjištění. Učitelé vnímají jako potřebné pojmenování toho, co má zvládat kvalitní učitel.

Druhá nejčastější (12,33 %) byla odpověď c (nevím, zda je potřeba). Ukazuje to na nejistotu a neinformovanost nemalé části učitelů v této problematice. Zbýlých 2,74 % respondentů na tuto otázku neodpovědělo.

Pouze malá část dotazovaných (2,74 %) uvedla zamítavou odpověď (není potřeba).

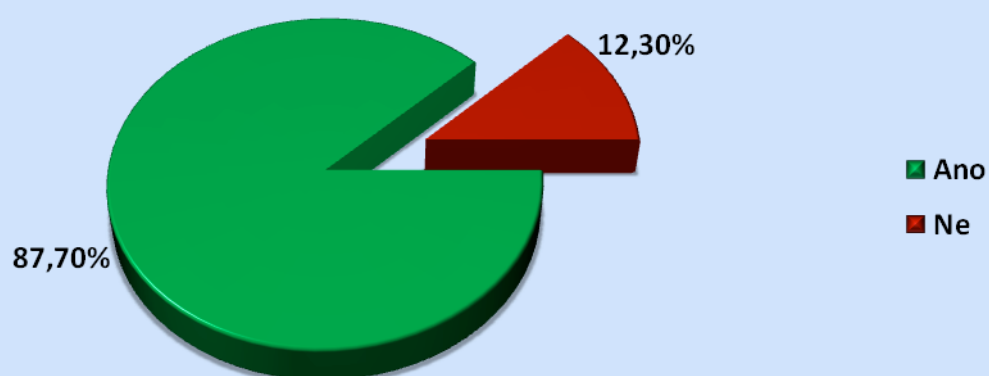
Výzkumný problém č. 6

Jaké prostředky profesního rozvoje učitelé používají?

Otázka: Ke svému dalšímu profesnímu rozvoji využívám

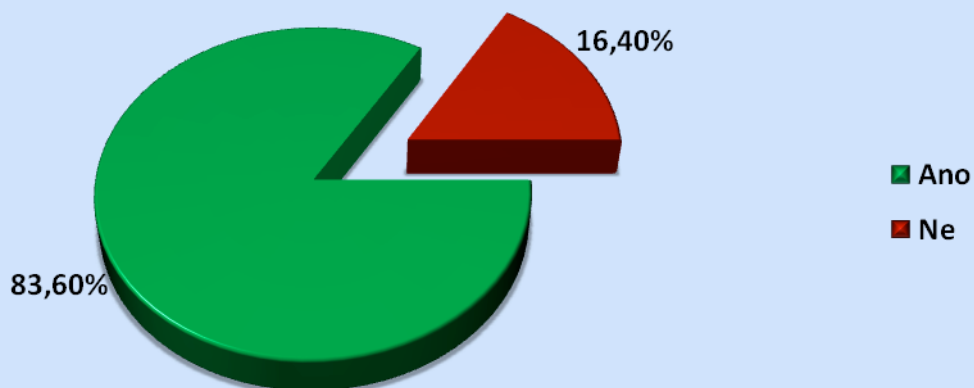
- a) literaturu
- b) internet
- c) konzultace s kolegy
- d) kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- e) zpětnou vazbu od vedení školy, rodičů, žáků
- f) své profesní portfolio, pedagogický deník a jiné záznamy o vlastní činnosti

Graf č. 18: Využívání literatury



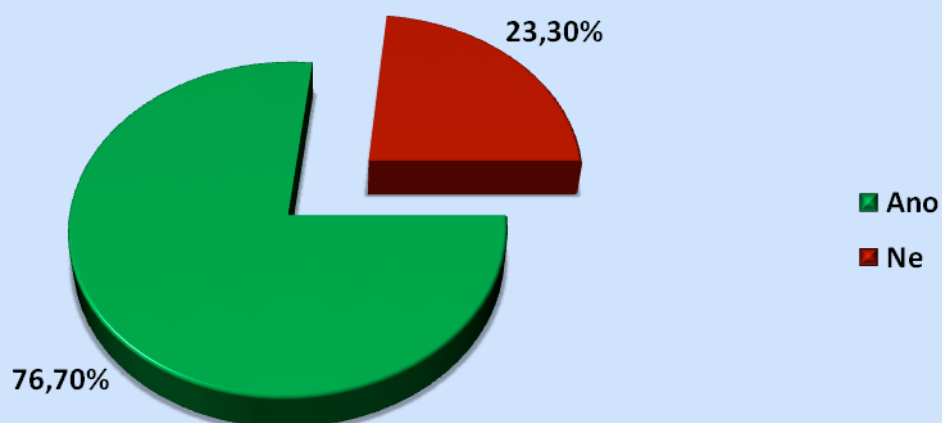
Velká většina oslovených učitelů (87,7 %) využívá ke svému profesnímu rozvoji literaturu.

Graf č. 19: Využívání internetu



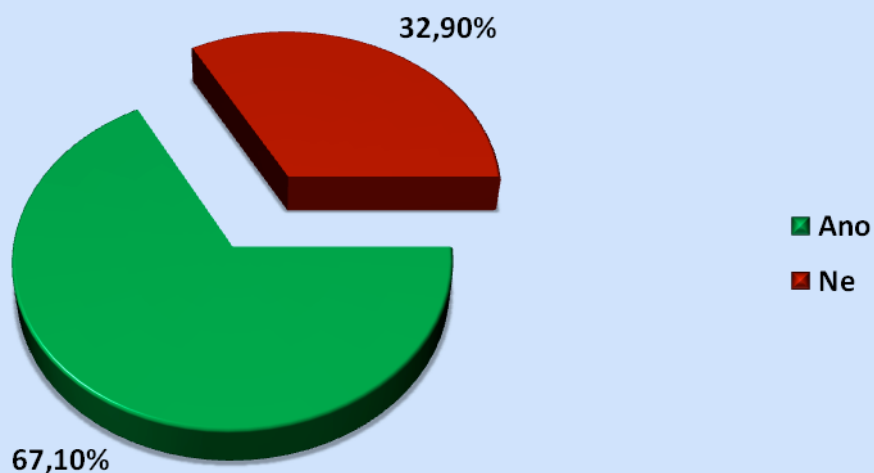
Internet jako novější prostředek profesního rozvoje využívá jen o něco nižší počet respondentů (83,6 %), stal se oblíbeným zdrojem informací a inspirace.

Graf č. 20: Využívání konzultací s kolegy



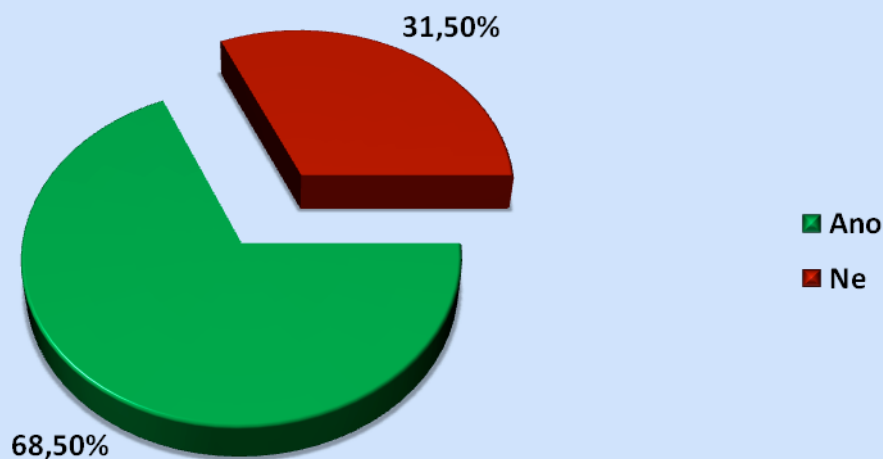
Více než tři čtvrtiny respondentů (76,7 %) využívá k profesnímu rozvoji konzultace s kolegy. Rozhovory o pracovních problémech i úspěších jsou mezi kolegy běžné.

Graf č. 21: Využívání DVPP



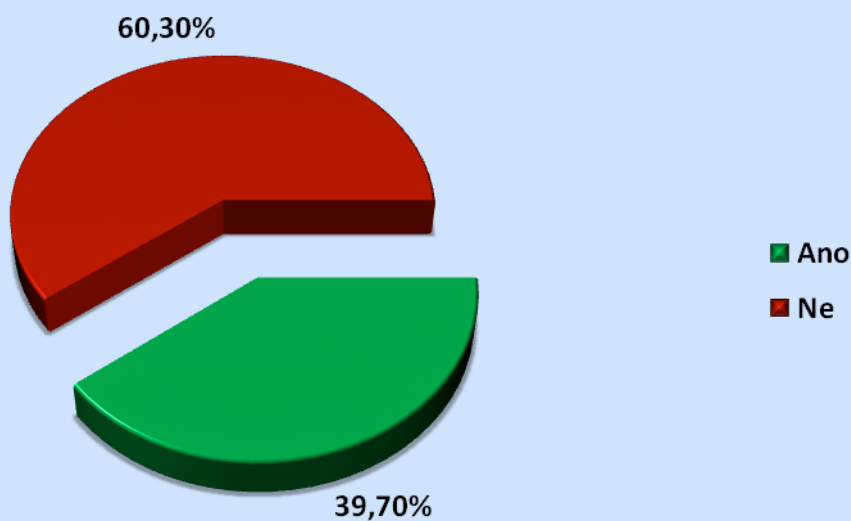
Relativně velká část učitelů (67,1 %) se zúčastňuje kurzů dalšího vzdělávání učitelů, což je příznivé zjištění.

Graf č. 22: Využívání zpětné vazby



Celkem 68,5 % dotazovaných uvedlo, že ke svému profesnímu rozvoji využívá zpětnou vazbu od vedení školy, rodičů a žáků. Tuto zpětnou vazbu však využívají téměř všichni učitelé, ale někteří si tento vliv neuvědomují. Procento odpovědí ANO proto mohlo být vyšší.

Graf č. 23: Využívání záznamů o vlastní činnosti

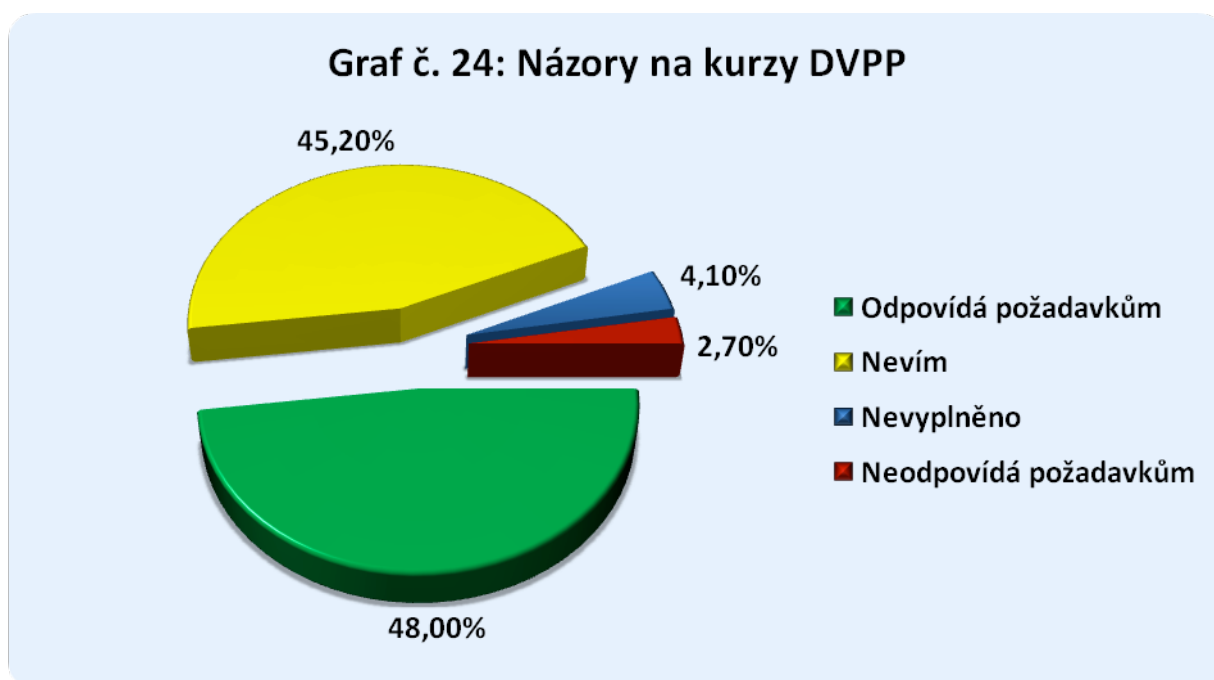


Tento prostředek profesního rozvoje využívá nejmenší počet odpovídajících. Vedení profesního portfolia a jiných záznamů o činnosti ještě není ve školách tolik rozšířené, i když může být přínosnou metodou.

Součástí dotazníku bylo také **zjišťování názorů na kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.**

Otázka: Kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle mého názoru

- a) odpovídají novým požadavkům na učitele v souvislosti s kurikulární reformou (RVP ZV)
- b) neodpovídají těmto požadavkům
- c) nevím, zda odpovídají těmto požadavkům



Tato otázka zjišťovala, jak kurzy DVPP podle názoru dotazovaných odpovídají požadavkům na učitele v souvislosti s kurikulární reformou a zavedením RVP ZV. Méně než polovina (48,0 %) si myslí, že tyto kurzy odpovídají požadavkům na učitele. Velká část (45,2 %) odpověděla na tuto otázku, že neví. I když se kurzů DVPP zúčastňuje 67,1 % oslovených učitelů, někteří se neodvážili tuto otázku posoudit. Pouze 2,7 % uvedlo, že kurzy DVPP neodpovídají novým požadavkům na učitele, 4,1 % učitelů na tuto otázku neodpovědělo.

4. 4. ZÁVĚR

Výzkumný problém č. 1

Které kompetence jsou podle hodnocení učitelů nejvýznamnější?

Do skupiny nejdůležitějších kompetencí s průměrným hodnocením nad 4,40 bodu učitelé zařadili pedagogickou a psychodidaktickou kompetenci a komunikativní kompetenci. Do této skupiny však zařadili také osobnostní kvality, které získaly více bodů než komunikativní kompetence a byly tak na druhém místě hned za pedagogickou a psychodidaktickou kompetencí.

Výzkumný problém č. 2

Které kompetence jsou podle hodnocení učitelů nejméně významné?

Organizační a řídicí kompetenci a kompetenci reflexe vlastní činnosti dotazovaní učitelé zařadili do skupiny méně důležitých kompetencí s průměrným bodovým ohodnocením pod 4,10 bodu). Do skupiny kompetencí s nejnižším ohodnocením však učitelé překvapivě zařadili také předmětovou kompetenci, a to na předposlední místo.

Výzkumný problém č. 3

Ve kterých kompetencích mají učitelé nejvyšší sebehodnocení?

Do skupiny kompetencí, ve kterých měli učitelé nejvyšší průměrné sebehodnocení (nad 4,00 bodu), patří pedagogická a psychodidaktická kompetence a komunikativní kompetence. Respondenti sem s nejvyšším počtem bodů zařadili také osobnostní kvality.

Výzkumný problém č. 4

Ve kterých kompetencích mají učitelé nejnižší sebehodnocení?

Nejnižší průměrný počet bodů v sebehodnocení učitelů získala diagnostická a intervenční kompetence (3,32 bodu) a kompetence reflexe vlastní činnosti (3,60 bodu).

Výzkumný problém č. 5

Považují učitelé definování profesních kompetencí za důležité?

Většina (82,19 %) oslovených učitelů si myslí, že pojmenování a stanovení profesních kompetencí by bylo užitečné a prospěšné. Závazné kompetence definované v profesním

standardu v současné době neexistují, ale prokázalo se, že pojmenování kompetencí učitelé i školní praxe potřebují.

Výzkumný problém č. 6

Jaké prostředky profesního rozvoje učitelé využívají?

Všechny uvedené prostředky profesního rozvoje (literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zpětnou vazbu od vedení školy, rodičů a žáků, profesní portfolio, pedagogický deník a jiné záznamy o vlastní činnosti) využívá většina oslovených učitelů.

Výzkum ukázal, že učitelé primárních škol model kompetencí podle V. Spilkové (1997, 2004) přijímají, kompetence v něm obsažené považují celkově za důležité pro práci na základní škole. I.stupeň ZŠ má totiž svá specifika, která tento model respektuje. Důležitost některých kompetencí učitelé nedoceňují, např. kompetenci reflexe vlastní činnosti, přitom se na reflexi učitele často klade v odborné literatuře důraz a je důležitým prostředkem zkvalitňování práce učitele. Relativně nízko byla hodnocena i předmětová kompetence, přitom určitou míru poznatků z předmětů vyučovaných v primární škole učitel musí mít, aby je mohl dětem kvalitně předávat.

Sebehodnocení v kompetencích nedosahovalo takových hodnot jako hodnocení důležitosti, přesto bylo u všech kompetencí celkově nadprůměrné. Relativně velice nízké bylo sebehodnocení v diagnostické a intervenční kompetenci, kde učitelé cítí značnou nejistotu. Mohlo by pomoci posílení přípravného vzdělávání v této oblasti i kurzy DVPP na toto téma. Učitelé si také myslí, že neumějí příliš reflektovat vlastní činnost. I v tomto směru by mohlo pomoci důkladnější vzdělávání.

Podle výzkumu učitelé pocítují potřebnost a důležitost definování profesních kompetencí. Toto téma je u nás stále otevřené, po některých pokusech o tvorbu profesního standardu učitele nebylo dosud nalezeno řešení.

Výzkum také ukázal, že učitelé mají zájem své kompetence rozvíjet. Využívají k tomu řadu prostředků, jako je literatura, internet, DVPP apod. Nejmenší zastoupení (60,3 % respondentů) mělo využívání profesního portfolio, pedagogického deníku a jiných záznamů o vlastní činnosti.

To, zda kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků odpovídají požadavkům na současného učitele, se mnozí dotazovaní neodvážili posoudit. Zhruba stejný počet si myslí, že těmto požadavkům odpovídají. Pouze malý zlomek učitelů hodnotil tyto kurzy negativně.

Výzkumy zaměřené na profesní kompetence učitelů se věnují často spíše učitelům základních a středních škol obecně. Problematika kompetencí učitelů primárních škol obsahuje ještě řadu otázek a další výzkumy na toto téma by byly přínosné. Prozkoumání otázky kompetencí by mohlo pomoci zjistit současný stav a zlepšit podmínky pro vzdělávání a profesní rozvoj učitelů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- COUFALOVÁ, J. Standard kvality profese učitele. *Učitel'ské noviny*, 2009, roč. 112, č. 22-23, s. 13. ISSN 0139 – 5718.
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: UIV, 1997.
- DYTRTOVÁ, R. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno: Tribun EU, 2008. ISBN 978 – 80 – 7399 – 596 – 6.
- HAVLÍK, R. Reflexe vysokoškolské přípravy studenty PedF UK. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků IX. celostátní konference ČAPV. Ostrava: PedF OU, 2001.
- HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů? *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, s. 105 – 109. ISSN 0031 – 3815.
- HRDLIČKOVÁ, A. Obecná východiska změn v přípravě učitele základní školy v aktuálním vymezení jeho kompetencí. In *Učitel základní školy a jeho profesní kompetence: sborník*. České Budějovice: Katedra pedagogiky Jihočeské univerzity, 1995.
- KALHOUS, Z., HORÁK, F. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 1996, roč. XLVI, č. 3, s. 245 – 255. ISSN 0031 – 3815.
- KLAPAL, V. Konference Učitel 21. století. *Učitel'ské listy*, 2007, roč. 15, č. 9, s. 2. ISSN 1210 – 7786.
- KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80 – 7290 – 059 – 5.
- KOŠTÁLOVÁ, H. a Kol. Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. *Učitel'ské noviny*, 2010, roč. 112, č. 30, ISSN 0139 – 5718.

KOŠŤALOVÁ, H. Standard kvality profese učitele. *Učitel'ské noviny*, 2009, roč. 112, č. 22 – 23, s. 33 – 4. ISSN 0139 – 5718.

KURELOVÁ, M. *Od profesiografie učitelů ke standardu učitel'ské kvalifikace*. Ostrava: PedF OU, 2004. ISBN 80 – 7042 – 694 – 2.

KURELOVÁ, M. *Učitel'ské profese v teorii a praxi: aplikace profesiografický metody při výzkumu pedagogické činnosti*. Ostrava: PedF OU 1998. ISBN 80704 – 2138X.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978 – 80 – 7367 – 434 – 2.

LUKÁŠOVÁ, H. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: PedF OU, 2004. ISBN 80 – 7042 – 376 – 5.

LUKÁŠOVÁ, H. *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU, 2003. ISBN 80 – 7042 – 272 – 6.

MŠMT ČR *Národní program rozvoje vzdělávání: Bilá kniha*. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80 – 211 – 0372 – 8.

MŠMT ČR *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Stařeč: Infra, 2004. ISBN 80 – 8666 – 624 – 7.

MŠMT ČR *Tvorba profesního standardu kvality učitele: vstupní dokument pro veřejnou diskusi*. *Učitel'ské noviny*, 2009, roč. 112, č. 11, s. 12 – 16. ISSN 0139 – 5718.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Votobia, 2006. ISBN 80 – 7220 – 269 – 3.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80 – 244 – 1236 – 5.

NOVOTOVÁ, J. Kompetence učitelů primární školy. In Svatoš, T., Doležalová, J. (ed.). *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy: sborník*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978 – 80 – 7041 – 287 – 9.

PETLÁK, E., HUPKOVÁ, M. *Sebereflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978 – 80 – 7367 – 427 – 4.

PRÁŠILOVÁ, M. Teorie a praxe v přípravě učitelů. *Učitel'ské listy*, 2004, roč. 12, č. 1, s. 3 – 4. ISSN 1210 – 7786.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc, 2003, s. 104.

PROKEŠOVÁ, L. Transformace výchovně vzdělávacího systému a některé problémy učitel'ského vzdělávání. In *Učitel základní školy a jeho profesní kompetence: sborník*. České Budějovice: Katedra pedagogiky jihočeské univerzity, 1995.

PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 – 7178 – 772 – 8.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80 – 7178 – 621 – 7.

RÝDL, K. Kdo je to vlastně „kvalitní učitel“: první nástřel standardizace profesních činností. *Učitel'ské noviny*, 2008, roč. 111, č. 34, s. 15. ISSN 0139 – 5718. (a)

RÝDL, K. Příklady oblastí standardizovaných profesních činností učitele. *Učitel'ské noviny*, 2008, roč. 111, č. 24, s. 22. ISSN 0139 – 5718. (b)

SPIPKOVÁ, V. Kdo je to vlastně „kvalitní učitel“: první nástřel standardizace profesních činností. *Učitel'ské noviny*, 2008, roč. 111, č. 14, s. 15. ISSN 0139 – 5718.

SPIPKOVÁ, V. Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 338 – 348. ISSN 0031 – 3815.

SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80 – 7315 – 081 – 6.

SPIPKOVÁ, V. Učitel primární školy. *Pedagogické rozhledy*, 2003, roč. 12, č. 2, s. 5 – 8.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko – srovnávací*

perspektivě. Praha: PedF UK, 1997. ISBN 80 – 86039- 41 – 2.

SVATOŠ, T., HOLÝ, I. Konvergentní přístup k utváření dovedností studentů. In Švec, V. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80 – 7315 – 035 – 2.

ŠIMONEK, J. *Profil učitele*. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie a VOŠ, 2009. ISBN 978 – 80 – 254 – 4227 – 2.

ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80 – 7315 – 035 – 2.

ŠVECOVÁ, J. Status učitele, kariérní růst, odměňování. In Walterová, E. (ed) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: UK PedF, 2000, s. 76 – 90. ISBN 80 – 7290 – 034 – X.

URBANOVSKÁ, E. Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů? In Švec, V. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80 – 7315 – 035 – 2.

VAŠUTOVÁ, J., SUCHÁNKOVÁ, K. Přístupy k tvorbě a využití profesního standardu učitele. In Svatoš, T., Doležalová, J. (ed.). *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy: sborník*. Hradec Králově: Gaudeamus, 2008. ISBN 978 – 80 – 7041 – 287 – 9.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80 – 7315 – 085 – 4.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PdF UK, 2002. ISBN 80 – 7290 – 077 – 3.

VAŠUTOVÁ, J. Návrh profesního standardu. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80 – 7290 – 059 – 5. (a)

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita

Karlova, 2001. ISBN 80 – 7290 – 059 – 5.

VOŘÍŠKOVÁ, H. *Kompetence učitele očima ředitelů škol*. Bakalářská práce. Praha: PedF UK, 2002.

VÍTKOVÁ, J. Profesní sebehodnocení pedagoga. *Řízení školy*, 2008, roč. 5, č. 1, s. 8 – 14. ISSN 1214 – 8679.

VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ, E. *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. ISBN 80 – 85883 – 50 – 3.

WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80 – 7290 – 059 – 5.

WALTEROVÁ, E. Evropské záležitosti – výzva pro českou pedagogiku. *Pedagogika*, 2001, č. 1, s. 42 – 61. (b)

WILDOVÁ, R. Standard kvality profese učitele. *Učiteléské noviny*, 2009, roč. 112, č. 22 – 23, s. 13. ISBN 0139 – 5718.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Návrh struktury Standardu po 2. kole veřejné diskuse: oblasti a kritéria

1) VÝUKA

Plánování

Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům, stanoveným v kutikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.

Učitel:

- *volí stěžejní přístupy a metody vyučování a učení směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů,*
- *stanovuje dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů,*
- *k naplnění dílčích vzdělávacích cílů a podle charakteru učiva volí vhodné metody a organizaci výuky,*
- *vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost učiva včetně mezipředmětových vazeb,*
- *při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků,*
- *připravuje pro žáky učební pomůcky a využití různých zdrojů informací včetně moderních informačních technologií,*
- *volí způsoby diferenciací a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků,*
- *plánuje, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů. Rozhoduje se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků,*
- *předvídá situace, které při učení mohou nastat a promýšlí varianty jejich řešení, volí postupy, které respektují sociální povahu učení a umožňují interakci mezi žáky.*

Prostředí pro učení

Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.

Učitel:

- *vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu,*
- *podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky,*
- *vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru,*
- *rozpoznává odlišné potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně, projevuje porozumění pro potřeby žáků,*
- *dává žákům prostor pro vyjádření, naslouchá žákům a poskytuje jim zpětnou vazbu, dbá na to,*

aby žáci naslouchali učiteli i sobě navzájem,

- *společně se žáky tvoří pravidla soužití třídy a důsledně vyjadřuje jejich dodržování,*
- *zvládá kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě. Při řešení nekázně a rušivého chování jedná rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt.*

Řízení procesů učení

Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání:

- *vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, ale neztrácí zaměření na stanovené cíle učení,*
- *využívá širokého spektra výukových metod s důrazem na aktivní učení žáků,*
- *individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka,*
- *vede žáky k porozumění situace, úkolu a k výběru, interpretaci a porozumění informacím z rozličných zdrojů,*
- *podporuje učení žáků řízením kroků učení, důležitými otázkami a častou zpětnou vazbou, vede je k poznávání, osvojování a užívání efektivních individuálních strategií učení,*
- *při výuce komunikuje se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně, vhodně pracuje s prostředky neverbální komunikace.*

Hodnocení práce žáků

Učitel používá takové výukové strategie, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení:

- *hodnotí procesy učení – poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na dosahování cílů) k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.*
- *hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům,*
- *zprostředkovává žákům kritéria hodnocení, případně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření,*
- *využívá různých forem hodnocení podporující zejména vnitřní motivaci žáků k učení,*
- *rozvíjí u žáků dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení s oporou o předem známá kritéria,*
- *zvolenými formami hodnocení vede žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení.*

Reflexe výuky

Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu žákova učení:

- *vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení,*
- *shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efekty výuky,*
- *vyhodnocuje vliv výuky na pokrok každého žáka,*
- *výsledná zjištění slouží jako východisko k dalšímu plánování.*

2) KONTEXT VÝUKY

Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy:

- *podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravu a realizaci společných projektů školy,*
- *přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci,*
- *spolupracuje s kolegy i vedení školy na zkvalitňování výuky.*

Spolupráce s rodiči a širší veřejností

Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení žáků:

- *komunikuje a spolupracuje s rodiči na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků,*
- *usiluje o vtažení rodičů do života školy,*
- *poskytuje rodičům co nejvíc informací o procesu a výsledcích žákova učení,*
- *získává od rodičů informace o sociálním a kulturním prostředí žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvíjení žáka,*
- *komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy,*
- *dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti.*

3) PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení. Jedná v souladu s etickými principy učitelské profese.

Učitel:

- *projevuje zaujetí pro profesi a pro práci se žáky,*

- *průběžně reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce,*
- *na základě reflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence (postoje a hodnoty, znalosti a dovednosti pedagogicko – psychologické, oborově didaktické, oborové, pracovněprávní, znalosti a dovednosti z oblasti moderních informačních technologií) průběžně rozvíjí,*
- *plán svého profesního rozvoje ladí s úkoly a cíli školy, ve které učí,*
- *k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů,*
- *svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své učení a profesní pokroky je schopen prokázat,*
- *své odborné problémy i pokroky sdílí s kolegy,*
- *pečuje o své fyzické a psychické zdraví, aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.*

Příloha č. 2

Tabulka č. 1. **Kritéria hodnocení pedagogických pracovníků**

	0	1	2	3
	NEVYHOVUJÍCÍ	DOBŘÝ	VELMI DOBŘÝ	VÝBOR NÝ
I. Vědomosti				
Má odborné vědomosti				
Pracuje s tématickými plány				
Pracuje v souladu s ŠVP				
II. Efektivita výchovně vzdělávacího procesu - kritéria hodnocení při hospitacích				
Plánuje výuku				
Pracuje s tématickými plány				
Vede výuku věcně správně				
Vede žáka k vnitřní motivaci				
Vede žáky k aktivnímu přístupu, zadává problémové úkoly, klade otevřené otázky, vede žáky k efektivní spolupráci, zadává úkoly, při kterých pracují s informacemi				
Formuluje cíl vyučovací jednotky, zjišťuje jeho splnění				
Využívá sebehodnocení žáků				

Vede výuku diferencovaně, diferencuje cíle a činnosti vzhledem k rozdílům mezi žáky, individualizuje práci.				
Využívá vhodné pomůcky (využívá názornost).				
Pracuje s převahou činnostního učení.				
Využívá při výuce audio a video techniku.				
Využívá a respektuje způsoby hodnocení vytýčené školou dle ŠVP (práce s chybou, individuální pokrok žáka, metody zkoušení, které jsou pro žáky nejvhodnější).				
Umožňuje žákům používat vhodné pomůcky (i kompenzační).				
III. Podíl na životě školy				
Účastní se života školy.				
Spolupracuje s kolegy.				
Spolupracuje s vedení školy.				
Efektivně komunikuje s rodiči.				
Zapojuje se aktivně do práce metodických sdružení a předmětových komisí.				
IV. Profesní růst a rozvoj				
Profesně se rozvíjí, vzdělává se.				
V. Vytváření bezpečného klimatu ve třídě, rozvíjení sociálních dovedností.				
Zná žáky (plán integrace, poruchy žáků...), jejich individualitu.				
Zajímá se o jejich názory, zkušenosti.				
Vytváří ve třídě spolupracující tým.				
Vyžaduje dodržování stanovených pravidel				

Příloha č. 3

Tabulka č. 2. **Intence – výsledky sebereflexe kompetence**

	NEUVEDENO	ANO	SPÍŠ ANO	SPÍŠ NE	NE
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí.	3	16,7 %	56,3 %	27,1 %	0,0 %
Orientuji se ve vzdělávací politice.	3	12,5 %	52,1 %	35,4 %	0,0 %

Mám osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu o hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ/SŠ mého pracoviště.	3	64,6 %	35,4 %	0,0 %	0,0 %
Jsem schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů.	4	27,7 %	68,1 %	4,3 %	0,0 %
Umím vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů.	3	79,2 %	20,8 %	0,0 %	0,0 %
Disponuji uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií.	4	61,7 %	25,5 %	12,8 %	0,0 %
Dovedu integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů.	3	45,8 %	50,0 %	4,2 %	0,0 %
Dovedu vytvářet mezipředmětové vazby.	3	45,8 %	50,0 %	4,2 %	0,0 %
Mám přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání.	3	45,8 %	45,8 %	8,3 %	0,0 %
Dovedu s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky.	3	37,5 %	50,0 %	12,5 %	0,0 %

Vysoké procento dotazovaných (79,2 %) uvedlo, že dovede vyhledávat a zpracovávat informace aprobačních oborů. Svou znalost aprobačních oborů vysoce hodnotilo 64,6 %. Studenti příliš neznají zákony a normy vztahující se k výkonu profese (spíše ne uvádělo 27,1 % dotázaných) a vysoko nehodnotili ani svou orientaci ve vzdělávací politice (spíše ne uvedlo 35,4 % studentů).

Tabulka č. 3 **Interakce – výsledky sebereflexe kompetence**

	NEUVE DENO	ANO	SPÍŠ ANO	SPÍŠ NE	NE
Ovládání strategie vyučování a učení na ZŠ/SŠ v teoretické a praktické rovině.	3	31,3 %	64,6 %	4,2 %	0,0 %
Dovedu užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu.	3	45,8 %	54,2 %	0,0 %	0,0 %
Jsem schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy.	4	42,6 %	57,4 %	0,0 %	0,0 %
Mám znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech.	3	39,6 %	52,1 %	8,3 %	0,0 %
Dovedu používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy.	3	35,4 %	58,3 %	6,3 %	0,0 %

Dovedu užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů.	3	52,1 %	29,2 %	16,7 %	2,1 %
Dovedu uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy.	3	35,4 %	50,0 %	12,5 %	2,1 %

U této oblasti kompetencí studenti nejčastěji odpovídali spíše ano. Objevily se zde i odpovědi ne (2,1 % u dovednosti užívat informační a komunikační technologie, 2,1 % u dovednosti efektivně komunikovat s rodiči a sociálními partnery).

Tabulka č. 4 Improvizace – výsledky sebereflexe kompetence

	NEUVE DENO	ANO	SPÍŠ ANO	SPÍŠ NE	NE
Ovládám prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků/studentů.	3	33,3 %	60,4 %	6,3 %	0,0 %
Ovládám prostředky socializace žáků.	4	21,3 %	63,8 %	14,9 %	0,0 %
Dovedu se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole a mimo školu.	3	27,1 %	54,2 %	18,8 %	0,0 %
Jsem schopen/a zprostředkovat jejich řešení.	3	14,6 %	60,4 %	25,0 %	0,0 %
Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty.	3	43,8 %	45,8 %	10,4 %	0,0 %
Dovedu analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů.	3	18,8 %	70,8 %	10,4 %	0,0 %
Dovedu užít prostředky nápravy.	3	18,8 %	64,6 %	16,7 %	0,0 %
Jsem schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.	4	38,3 %	61,7 %	0,0 %	0,0 %

Dotazovaní nejčastěji v této oblasti odpovídali spíše ano. Vysoce hodnotili schopnost analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků (70,8 % - odpověď spíše ano).

Relativně velká část studentů (25,0 %) uváděla, že spíše není schopna zprostředkovat řešení náročných sociálních situací ve škole a mimo školu.

Tabulka č. 5 **Intervence – výsledky sebereflexe kompetence**

	NEUVE DENO	ANO	SPÍŠ ANO	SPÍŠ NE	NE
Ovládám prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.	3	27,1 %	68,8 %	4,2 %	0,0 %
Jsem schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů, šikanu a týrání.	3	20,8 %	70,8 %	8,3 %	0,0 %
Znám možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují.	4	34,0 %	48,9 %	17,0 %	0,0 %
Ovládám způsoby vedení nadaných žáků a studentů.	3	25,0 %	58,3 %	14,6 %	2,1 %
Jsem schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování.	3	31,3 %	54,2 %	14,6 %	0,0 %
Dovedu uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem.	3	41,7 %	47,9 %	10,4 %	0,0 %
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalosti individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností.	5	10,9 %	54,3 %	34,8 %	0,0 %
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve třídě.	3	33,3 %	50,0 %	16,7 %	0,0 %

Vysoko byla hodnocena schopnost rozpoznávat sociálně patologické projevy žáků – šikanu a týrání (70,8 % - spíše ano), ale znalost jejich prevence a nápravy byla hodnocena hůře (spíše ano – 48,9 %). Celkem 34,8 % studentů spíše nedovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností.

Příloha č. 4

Tabulka č. 6 **Dílčí kompetence, v nichž mají učitelé nejvyšší sebehodnocení**
(aritmetický průměr 3,95 a vyšší).

	Aritmetický průměr $\geq 3,95$
Pedagogické kompetence	
Vést žáky k sebepoznání, sebeúctě a sebevýchově.	3,95
Komunikační kompetence	
Umět komunikovat se žáky.	4,26

Znáť pravidla zdravej komunikácie a umieť je používať.	4,03
Organizačná a riadiaca kompetencia	
Plánovať a riadiť výuku.	4,05
Diagnostická a intervenčná kompetencia	
Diagnostikovať výsledky učenia žiakov.	3,96
Predmetová kompetencia	
Umeť vyhľadávať nové informácie k učivu.	4,23
Máť znalosti z oblastí, ktoré sa uplatňujú v učivu.	4,09
Osobnostná kompetencia	
Kladný vzťah k žiakom.	4,49
Charakterové vlastnosti	4,21
Stabilita osobnosti a psychická odolnosť	4,06
Všeobecný pohľad	3,98

Vysoké sebehodnotenie majú učitelia v komunikačných kompetenciách (v tabuľke zastupujú dve z troch kompetencií) a osobnostnú (v tabuľke štyri z siedmich kompetencií). Medzi kompetenciami s vysokým sebehodnotením nie sú vôbec zastupované kompetencie psychodidaktické, inovatívne a výskumné, málo sú zastupované kompetencie pedagogické (jedna z trinásti).

Tabuľka č. 7. **Díľčí kompetencie, v nichž majú učitelia najnižšie sebehodnotenie**
(aritmetický priemer 3,5 a menej).

	Aritmetický priemer $\leq 3,5$
Psychodidaktická kompetencia	
Viesť žiakov k sebaregulácii učenia	3,20
Flexibilne pracovať s edukačnými cieľmi	3,40
Ovládať rôzne stratégie vyučovania	3,46
Riadiť procesy žiakového učenia	3,47
Používať rôzne formy hodnotenia	3,49
Pedagogická kompetencia	
Učiť žiakov žiť v sjednotenej Európe	3,07
Rozvíjať zájmovú činnosť žiakov	3,40
Rozvíjať pracovnú kompetenciu žiakov	3,46
Organizačná a riadiaca kompetencia	
Vytvárať projekty na rozvoj školy	2,97
Znáť a uplatňovať školskú legislatívu	3,13
Diagnostická a intervenčná kompetencia	
Znáť možnosti prevencie a nápravy sociálne patologických javov a umieť je používať	3,38
Diagnostikovať sociálne klima školy	3,39

třídy a vztahy v ní	
Předmětové kompetence	
Umět do výuky integrovat průřezová témata	3,34
Inovativní a výzkumné kompetence	
Umět používat metody pedagogického výzkumu	2,78
Znat trendy rozvoje vzdělávání v ČR a ve světě	2,93
Rozumět problematice tvorby kurikula	3,07
Osobnostní kompetence	
Znalost cizích jazyků	3,32

Nejnižší sebehodnocení mají učitelé u kompetencí inovativních a výzkumných (v tabulce zastoupeny tři z pěti kompetencí) a psychodidaktických (v tabulce pět z jedenácti kompetencí). Komunikační kompetence v tabulce nejsou obsaženy, kompetence osobnostní je zde pouze jedna ze sedmi a předmětová pouze jedna ze šesti, v těchto kompetencích tedy učitelé necítí výraznější nedostatky.

Tabulka. č. 8 **Porovnání sebehodnocení učitelů v obecných kompetencích**

I. třída (nejvyšší sebehodnocení)	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1. Komunikační kompetence	4,06	0,84
2. Osobnostní kompetence	3,95	0,99
II. třída		
3. Předmětové kompetence	3,83	0,93
4. Diagnostické a intervenční kompetence	3,66	0,96
5. Pedagogické kompetence	3,65	1,01
6. Organizační a řídicí kompetence	3,58	1,07
7. Psychodidaktické kompetence	3,57	0,95
III. třída (nejnižší sebehodnocení)		
8. Inovativní a výzkumné kompetence	3,25	1,08

Příloha č. 5

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko/pane učiteli,
jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro I. stupeň ZŠ. V rámci své diplomové práce provádím výzkum, který se týká profesních kompetencí učitele primární školy. Prosím Vás o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní a bude použit pouze pro účel mého výzkumu.

Pavčina Bartáková

Pokyny pro vyplnění

U každé kompetence prosím zakroužkujete bodové ohodnocení od 0 do 5.

0 nejnížší hodnocení

5 nejvyšší hodnocení

1) Předmětová kompetence

Ovládám dostatečně celou šíři poznatků z oborů vyučovaných na 1. stupni ZŠ, dovedu je transformovat do obsahu učiva a umím vytvářet mezipředmětové vazby.

Důležitost kompetence 0 1 2 3 4 5

Mé sebehodnocení v této kompetenci 0 1 2 3 4 5

2) Pedagogická a psychodidaktická kompetence

Umím vytvářet příznivé podmínky pro učení a motivaci žáků (sociální, emocionální a pracovní klima), dovedu efektivně řídit procesy žákova učení vzhledem k jeho věkovým a individuálním zvláštnostem.

Důležitost kompetence 0 1 2 3 4 5

Mé sebehodnocení v této kompetenci 0 1 2 3 4 5

3) Organizační a řídicí kompetence

Zvládám povinnosti spojené s vedením a organizací života třídy včetně administrativních úkonů (vedení záznamů, výkaznictví).

Důležitost kompetence 0 1 2 3 4 5

Mé sebehodnocení v této kompetenci 0 1 2 3 4 5

4) Diagnostická a intervenční kompetence

Umím použít prostředky pedagogické diagnostiky, jsem schopen/a identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování i žáky nadané, znám konkrétní metody a techniky pro práci s těmito žáky.

Důležitost kompetence 0 1 2 3 4 5

Mé sebehodnocení v této kompetenci 0 1 2 3 4 5

5) Poradenská a konzultativní kompetence

Ve vztahu k rodičům uplatňuji individualizovaný přístup, dávám jim prostor pro výběr spolupráce, dovedu na základě diagnostiky žáka poradit a navrhnout spolu s rodiči vhodná výchovná opatření.

Důležitost kompetence 0 1 2 3 4 5

Mé sebehodnocení v této kompetenci 0 1 2 3 4 5

6) Komunikativní kompetence

Umím efektivně komunikovat se žáky i jejich rodiči, s kolegy, nadřízenými a jinými sociálními partnery školy. Vytvářím příjemné sociální klima ve třídě a kultivovanost svého jazykového projevu působím na žáky jako mluvní vzor.

Důležitost kompetence 0 1 2 3 4 5

Mé sebehodnocení v této kompetenci 0 1 2 3 4 5

7) Kompetence reflexe vlastní činnosti

Jsem schopen/a analyzovat a zhodnotit vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto rozboru vyvodit důsledky, např. změnit své přístupy, metody a chování.

Důležitost kompetence 0 1 2 3 4 5

Mé sebehodnocení v této kompetenci 0 1 2 3 4 5

8) Osobnostní kvality

Mám osobnostní kvality, které jsou požadované u učitele primární školy (etická úroveň, ustálený systém hodnot, sociální zralost, všeobecná vzdělanost, dobrý fyzický a psychický stav).

Důležitost kompetence 0 1 2 3 4 5

Mé sebehodnocení v této kompetenci 0 1 2 3 4 5

9) Pojmenování a stanovení profesních kompetencí učitele podle mého názoru:

a) Je užitečné a prospěšné

b) Nemá potřeby

c) Nevím, zda je potřeba

10) Ke svému dalšímu profesnímu rozvoji využívám (lze zakroužkovat více možností):

- a) literaturu
- b) internet
- c) konzultace s kolegy
- d) kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- e) zpětnou vazbu od vedení školy, rodičů, žáků
- f) své profesní portfolio, pedagogický deník a jiné záznamy o vlastní činnosti

11) Kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle mého názoru:

- a) odpovídají novým požadavkům na učitele v souvislosti s kurikulární reformou (RVP ZV)
- b) neodpovídají těmto požadavkům
- c) nevím

12) Jsem:

- a) muž
- b) žena

13) Délka mé praxe v ZŠ je:

- a) do 3 let
- b) 3 až 10 let
- c) 11 až 20 let
- d) nad 20 let

14) Moje kvalifikace

- a) Mám kvalifikaci pro učitelství na ZŠ.
- b) Nemám kvalifikaci pro učitelství na ZŠ.
- c) Studuji, doplňuji si kvalifikaci pro učitelství na ZŠ.

15) Škola, ve které učím, se nachází:

- a) na venkově
- b) ve městě o velikosti do 50 tisíc obyvatel
- c) ve městě nad 50 tisíc obyvatel

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Pavčina Bartáková
Katedra:	primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Profesní kompetence učitele primární školy
Název v angličtině:	Professional competences of a primary school teacher
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na profesní kompetence učitelů I. stupně základních škol. Analyzuje pohled učitelů na profesní kompetence, jejich důležitost pro školní praxi a na to, zda je potřebné jejich definování. Předkládá také sebereflexi učitelů, jejich sebehodnocení v jednotlivých kompetencích. Práce se zabývá i využíváním prostředků dalšího profesního rozvoje učitelů.
Klíčová slova:	sebereflexe učitelů, profesní rozvoj, profesní kompetence učitele, primární škola
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on professional competences of primary school teachers. It

	analyses the view of teachers on professional competences, their importance for school practice and whether it is necessary to define them. The thesis also shows teachers' self-reflection, their self-assessment in individual competences. The work also deals with the use of means of further professional development of teachers.
Klíčová slova v angličtině:	teachers' self-reflection, professional development, professional competences of the teacher, primary school
Přílohy vázané v práci:	tabulky, dotazník pro učitele
Rozsah práce:	102 s.
Jazyk práce:	český