

PROBLEMATIKA PŘÍPRAVY STANDARDU UČITELSKÉ KVALIFIKACE

Milena Kurelová

Úvod

Z analýzy dnešních studijních programů a oborů učitelství vyplývá, že základní charakteristiky, obsah studia a výstupní požadavky při státních závěrečných zkouškách jsou tak různé, že nelze zaručit standardní úroveň absolventů. Nápravu tohoto stavu lze při plném dodržování autonomie vysokých škol dosáhnout přijetím legislativního opatření, předepisujícího **standard učitelské kvalifikace**.

Předložený příspěvek vychází jednak z výsledků dosažených v r. 2002 při řešení rozvojového projektu MŠMT č. 290 nazvaného „Příprava standardu učitelské kvalifikace“, jehož byla autorka této stati zodpovědnou řešitelkou, jednak z výsledků dlouholeté práce jak výukové, tak výzkumné, které sledovaly cíle napomáhající podstatně reformě učitelského vzdělávání hlavně pro 2. stupeň ZŠ a pro střední školy. Šlo především o mezinárodní pedeutologicko – profesiografický výzkum nazvaný „Komparací ke kooperaci“, řešený v letech 1994 – 2000 v České republice, v Polsku a na Slovensku, jehož výsledkem byla závěrečná monografie Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. a kol. Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století, která vyšla v r. 2000, a také Výzkumný záměr organizace VZO:msm 174500001 s názvem „Nové možnosti vzdělávání učitelů a žáků pro učící se společnost 21. století“, vedeného doc. PhDr. Hanou Lukášovou – Kantorkovou, CSc. a řešeného od r. 1998 dosud; na řešení výše uvedených výzkumných úkolů se autorka tohoto příspěvku podílela a podílí jako spoluřešitelka. Dalším východiskem této stati byly poznatky získané studiem odborné literatury zabývající se problematikou standardu učitelské kvalifikace.

Cílem příspěvku je především ukázat na problémy při zpracovávání standardu, který obsahuje závaznou rámcovou strukturu výstupních požadavků, definovat klíčové kompetence učitelské kvalifikace, a to v pedagogicko – didaktické složce přípravy. Na tomto základu je pak možno zpracovat modely budoucích programů studia učitelství pro 2. stupeň základních škol a pro střední školy v této oblasti.

Poznamenávám, že si plně uvědomujeme pozitiva a negativa standardů pro učitele tak, jak je uvádí J. Průcha (2003, s. 210-212): „...tam, kde byly standardy zavedeny (USA, Anglie, Austrálie), se setkávají stejně tak s podporou, jako s ostrou kritikou...“. Aby standardy nevedly k uniformnímu typu učitele, nebyly restriktivní, příliš předpisové, je třeba akcentovat standard učitelské kvalifikace se **zaměřením na osobnost učitele** (blíže viz in Kurelová, 2002). Souhlasíme s J. Průchou, že „standardy doposud nemají podporu ze strany empirického výzkumu...neexistuje důkaz, že učitelé, kteří splnili požadavky standardů, vyučují efektivněji než učitelé *nestandardizovaní*“. Z toho vyplývá potřeba pomocí empirického výzkumu ověřit pozitivní přínos standardu učitelské kvalifikace a také navržené inovované studijní programy pro vzdělávání učitelů ověřit experimentálně.

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Co rozumíme pod pojmy profesní kompetence učitele a profesní standard?

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103-104) je definován pojem profesní kompetence učitele jako *soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání atd. V tomto vymezení je vyjádřeno, že kompetence učitele jsou zčásti získávány přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně jako třeba umělecký či sportovní talent). Toto pojetí nahlíží na kompetence učitele komplexně; naproti tomu existují pojetí užší, podle kterých jsou učitelovy kompetence pouze produktem osvojeným (naučeným) na základě přípravy učitelů.*

Slavík a Siňor (1993) definují kompetenci učitele jako: *přípravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti* (in Průcha, 2002).

V jiném, podrobnějším vymezení se uvádí (Vašutová, 2001, s. 30-31): *„Profesní kompetenci chápeme jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy. Na bázi profesních kompetencí je založen profesní standard. Smyslem profesního standardu jako pojmu normativního je stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese (oprávnění vykonávat profesi). Profesní standard definuje nezbytné (klíčové) kompetence vyjadřující způsobilost učitele (pedagogického pracovníka) k výkonu profese v příslušné kategorii. Jinými slovy, je konkretizací požadované kvalifikace v pojmech kompetencí a variant jejich prokazatelnosti.“*(In Průcha, 2002, s.106.)

Profesní kompetence jsou obecně chápány jako *„soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu profesionalizace, tj. při vlastním výkonu učitelského povolání“* (in Průcha, 2002, s.108).

V souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) řešící otázku žáků a jejich dovedností po skončení a v průběhu studia se musí souměrně nastínit i příprava „jejich“ učitelů. Na podkladě RVP ZV chceme specifikovat učitelovy kompetence pro vykonávání této profese.

Pro ilustraci uvedeme alespoň výsek z návrhu učitelských kompetencí podle Vašutové (2001): *„Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ (s příslušným prokazatelným studiem, jež je specifikováno) by měl splňovat profesní standard obsahující tyto kompetence:*

- *Kompetence oborově předmětová*
- *Kompetence didaktická a psychodidaktická*
- *Kompetence obecně pedagogická*
- *Kompetence diagnostická a intervenční*
- *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*
- *Kompetence manažerská a normativní*
- *Kompetence profesně a osobnostně kultivující*

Ostatní předpoklady:

- *Psychická odolnost a fyzická zdatnost*
- *Dobrý aktuální zdravotní stav*
- *Mravní bezúhonnost.*

Každá ze sedmi skupin kompetencí je podrobněji členěna na komplexní požadavky (těch je celkově 37). Příklad: Součástí učitelovy kompetence oborově předmětové je požadavek: je schopen transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném

vyučovacím předmětu. Podobně součástí učitelovy kompetence obecně pedagogické je požadavek: ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů.“

Jak je patrné, soubor požadavků na profesní standard českého učitele je dosti rozsáhlý a náročný. Kromě toho uvedený návrh učitelových kompetencí není jediný – např. V. Švec (2001) ve svém výčtu učitelových kompetencí formuluje navíc tyto další:

- *Informatická a informační kompetence,*
 - *Metodologická kompetence (zahrnující též akční výzkum pro učitele).*
- (In Průcha, 2002, s.107.)

Setkáváme se i s dalšími kompetencemi učitele, jež jsou postulovány některými teoretiky, zejména *„řídící a sebeřídící kompetence učitelů 2. stupně ZŠ (D. Nezvalová), diagnostické kompetence učitelek mateřských škol (D. Kropáčková), klíčové kompetence učitele primární školy (V. Spilková), kompetence učitelů odborných předmětů pro střední školy (J. Štáva), kompetence učitelů odborných předmětů na středních zemědělských a lesnických školách (M. Krhutová) aj.“* (In Průcha, 2002, s.107.)

Vedle toho Slavík a Siňor (1993) vymezují specifickou reflexivní kompetenci učitele, chápanou jako míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání, tj. diagnostikovat vlastní činnost a vyvodit z ní poznatky pro pozitivní ovlivnění. Již předtím byly formulovány více či méně podrobné návrhy učitelových kompetencí, resp. klíčových dovedností učitele (Spilková, 1996; Švec, 1998; Kyriacou, 1996 aj.).(In Průcha, 2002, s.107-108.)

Určité základní rámcové kompetence je jistě užitečné vymezovat, avšak ty musí být stanovovány s plným respektováním reálných podmínek výkonu učitelské profese. Nelze učitelům jen předepisovat „od zeleného stolu“ nové a nové požadavky, aniž by se braly na zřetel možnosti jejich proveditelnosti v běžné školní praxi.(In Průcha, 2002, s.109.)

Uvažuje se proto o přetvoření tohoto standardu tak, aby v něm byly začleněny nejen kompetence (v termínech dovedností a znalostí), ale také morální a jiné hodnoty: *„S ohledem na získávání mladých lidí pro učitelskou profesi je nutné, aby byly zdůrazněny osobnostní kvality učitelů, etické hodnoty, mravní poslání školní výuky, emocionální zaangažovanost u těch, kdo se zajímají o studium učitelství – spíše než jen soustředění na kurikulum učitelského studia“*(Průcha, 2002, s.116).

Jediné celostátní vymezení požadavků na kompetenci pedagogických pracovníků (absolventů učitelského studia) obsahuje vyhláška MŠMT č. 139/97 Sb.: Podmínkou odborné způsobilosti jsou odborné vědomosti získané studiem na vysoké škole, vyšší odborné škole nebo ve střední škole. Podmínkou pedagogické způsobilosti jsou vědomosti a dovednosti z oblasti psychologie a pedagogiky, včetně didaktiky výuky, nezbytné pro výkon pedagogické činnosti, získané studiem na vysoké škole v učitelských oborech nebo na vysoké škole umělecké a konzervatoři, v případě pedagogických pracovníků s odbornou způsobilostí získanou studiem neučitelských studijních oborů absolvováním pedagogického studia podle vyhlášky MŠ ČS č. 60/1985 Sb. (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000, s.40).

Cílové standardy *„Požadavky formulované ve vzdělávacím programu, které musí být v určitém vyučovacím předmětu či složce vzdělávání splněny. Na rozdíl od obecněji formulovaných vzdělávacích cílů jsou formulovány konkrétně. V českém vzdělávacím programu Základní škola jsou v rámci vyučovacích předmětů formulovány i pro jednotlivé ročníky a témata učiva jakožto požadavky formou „Co by měl žák umět“. Nejsou však doprovázeny evaluačními standardy, jež by umožnily měřit, zda cílové požadavky byly skutečně dosaženy a na jaké úrovni.“* (Cílové požadavky a kmenové učivo pro základní

vzdělávání. MŠMT ČR, Učitelství noviny, 1994, č. 31, s. 11-22). (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.30.)

Učitel – „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelství povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají z: 1. rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobace; 2. diferenciací rolí ve vzdělávacím procesu. Společenský status učitelství povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti.“ (Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997, s. 165-232; Šimoník, O. Začínající učitel. Brno: MU, 1994; Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. a kol. Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21.století. Brno: Konvoj, 2000). (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.261.)

Profesní způsobilost (kompetence) – profesní způsobilosti jsou rozuměny takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje. (Návrh profilu absolventa učitelství studia na VŠ, 2002, s.1.)

Profesní standard – zahrnuje stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese/oprávnění vykonávat profesi. Definiuje nezbytné (klíčové) kompetence učitele vyjadřující způsobilost učitele/pedagogického pracovníka k výkonu profese v příslušné kategorii a jejich prokazatelnost (např. druh a rozsah vzdělání, praxe). V případě přijetí by profesní standard zásadním způsobem sjednocoval kritéria pregraduálního vzdělávání učitelů (tamtéž, s.1).

Kvalifikace (kvalifikační požadavky) – profesní, tj. odborná způsobilost a způsob jejího dosahování (přípravným a dalším studiem) zakotvená v právním předpisu (v současné době vyhláška MŠMT č.139/1997 Sb., katalog prací, platový řád, pracovní řád). (tamtéž, s.1.)

Značné jsou požadavky na vlastnosti osobnosti pedagogického pracovníka. Součástí této stati je tudíž následující pojednání.

2. STANDARD UČITELSKÉ KVALIFIKACE SE ZAMĚŘENÍM NA OSOBNOST UČITELE

Učitelství má v naší kultuře tisíciletou rozporuplnou tradici. Postavení a funkce učitele se proměňovaly v čase v závislosti na historických sociokulturních podmínkách. V některých obdobích se věnovala pozornost i problémům učitelovy osobnosti, požadavkům, které měli učitelé jakožto osobnosti splňovat.

Za mnohé doklady z historie uveďme alespoň dva:

Platón vystihl dialogický charakter veškeré výchovy jakožto mravní odpovědnosti za chovancovo lidství. Nad pouhou rutinu vyučování (techné) vysoko pozvedá ethos učitelovy osobnosti.

Obdobné ocenění psychologické a mravní podstaty působení i vlivu učitelovy osobnosti najdeme u **Quintiliana**: Učitel má mít k žákům vztah otcovský (zastupuje rodiče), nemá být ani příliš přísný ani nadměrně laskavý, aby nebudil ani nenávisť ani pohrdání. Má být prost chyb a chyby netrpět. Ovládá svůj hněv, ale nepřehlídí jeho příčinu. Je nejvyšší pracovitý a vytrvalý, prostý a srozumitelný. Žáky chválí, ne skoupě ani mnohohlavně, aby nezpůsobil omrzelost (když žákům chybí povzbuzení) ani bezstarostnost a lehkověrnost (když jsou chváleni nadměrně). V úsilí napravovat žáky není drsný, neponižuje a neuráží. Především si uvědomuje, že je živým příkladem, předmětem možné nápodoby a vzoru pro rozvoj žákovy osobnosti. Nejmocněji působí živým slovem, je-li respektován a milován.

Nová doba prohlubuje poznání podstaty výchovy a vzdělávání jakožto procesů socializace a enkulturace a odtud odvozuje pojetí školy i osobnostních rysů učitele. I do současných diskusí doléhá „staré“ a „nové“ pojetí role učitele, jedno z důležitých témat sporu klasické

pedagogiky 19. stol. (herbartovsko-novohumanistické) a „reformní“ pedagogiky, která významně poznamenala vývoj ve 20. stol. A žije svými ideály dodnes. Jednostranné zdůrazňování absolutizované „svobody“ dítěte vedlo až k destruktivním výpadům tzv. „černé“ pedagogiky a antipedagogiky, které se zařadily do proudu postmoderních demontáží dosavadní kultury. (I výchova byla prohlášena za násilí, páchané na dítěti.) Právem byla odmítnuta autoritářská osobnost (dogmatismus, rigidita, moralizování, strohost, panovačnost), ale naprosto bezdůvodně nebyla odlišena od rozumné autority žádoucí (velkorysost, nadhled, vstřícnost, smysl pro humor), která tím byla ke škodě věci zpochybněna.

V prudce se měnící společnosti lze očekávat i nové (často jen přechodné a módní) trendy v pojetí školy a rolí učitele. Jeho osobnost však bude i nadále zárukou rozvoje mladých generací a předávání kulturního dědictví.

Rozmanitou mnohost vlastností lidské osobnosti se lidé od dob Hippokratových pokoušeli redukovat a třídit alespoň do základních typů, kategorií, sdružujících celé množiny lidí do skupin podle určitých znaků chování, reagování na podněty a trvalejšího vyznařování určitého vnitřního naladění.

Známé čtveřici temperamentů – sangvinik, choleric, flegmatika a melancholik – se v nové době dostalo vědeckějšího zdůvodnění, než znala antika. Nikoli „tělesné šťávy“, ale síla, vyrovnanost a pohyblivost nervových procesů jsou základem typových odlišností mezi lidmi. Zavedlo by nás daleko, kdybychom chtěli charakterizovat různé novodobé přístupy k odhalování struktury osobnosti (k osobnostním typologiím).

Omezíme se na typologii, která navazuje na předchozí uznávané směry (Kretschmer, Gross a Heymans, Eysenck, Freud, Adler, Jung aj.) a která se v současné době prověřuje i u nás. Typologie, původně vytvořená W.T.Normanem jakožto 5-faktorový model, má zejména v USA velkou podporu a je dále rozpracována pod názvem Big-five (Velká pětice).

V této souvislosti nás nemusí zajímat, jak Velká pětka koreluje s jinými psychodiagnostickými modely, ani jak úspěšně se aplikuje v tom kterém jazyce. Použijeme jí pro potřeby inventarizace žádoucích vlastností učitele jako základu, který si podle svých potřeb upravíme.

Jednotlivé vlastnosti původního 5-faktorového modelu jsou syceny jak z vrozených neuropsychických dispozic (temperamentů) tak z rozmanitých kulturně výchovných zdrojů a vlivů.

Jejich trsy označíme všelidskými kategoriemi:

1. **SÍLA** (surgence): smělý – plachý;
2. **LÁSKA** (shoda a kooperativnost): vřelý – chladný, autoregulovaný – nespoutaný;
3. **PRÁCE** (svědomitost): pečlivý – nedbalý;
4. **CIT** (emocionální stabilita): klidný – napjatý;
5. **ROZUM** (inteligence a kreativita): bystrý – těžkopádný;

AD 1) SÍLA (SURGENCE, SPOJOVANÁ S EXTROVERZÍ)

Žádoucí jsou kladné vlastnosti faktorového trsu, záporné jsou méně vhodné, ale lze je napravovat a do určité míry kompenzovat výchovou, sebevýchovou, posilováním pozitivního účinku působení kladných vlastností jiného faktorového trsu. (Různí lidé mají různé typové výhody a nevýhody.)

Kladné vlastnosti

otevřený
společenský
výmluvný, řečný
živý, aktivní
energický

Záporné vlastnosti

uzavřený
samotářský
málomluvný
pasivní
neprůbojný

Latinské sloveso *surgo, surgere* znamená zdvihnout se, vztyčit se, vzpřímit se, zvednout se, povstat. Vlastnosti osobnosti tohoto faktorového trsu naznačují, jaký je způsob prezentace daného člověka ve společnosti. Zda stojí vzpřímeně a nebojácně tváří v tvář svému okolí, nebo zda se před ním uzavírá, skrývá, izoluje. V kladném smyslu jde o schopnost vysílat energii, šířit zájem, získávat, působit důvěryhodně. Sebejisté vystupování, zvládnutá verbální i neverbální komunikace, hlasitost, jasnost, orientovanost v látce i situaci, které je pánem.

AD 2) LÁSKA (AMIKABILITA, PŘÁTELSKOST, LASKAVOST, NÁKLONNOST, SHODA)

Kladné vlastnosti

srdečný, přívětivý
vstřícný
tolerantní
empatický
zdvořilý

Záporné vlastnosti

autoritářský
odměřený, strohý
nesnášenlivý
necitlivý, odmítavý
netaktní, hrubý

Pro učitele je nejvyšší důležitá schopnost pochopit druhé, vcítit se do jejich aktuálního stavu a situace, pochopit pohnutky jejich chování, umět soucítit, sdílet, s porozuměním naslouchat.

Verbálně i neverbálně dává najevo plný a soustředěný zájem o druhé, neskáče do řeči, nebagatelizuje, neironizuje, nepotlačuje.

V učitelské profesi jde o amikabilitu ve vztahu k druhým, ale v zájmu **kooperativnosti** s druhými i o práci na sobě samém, o uvědomělé **sebeřízení**.

Uvědomělé sebeřízení:

Kladné vlastnosti
asertivita

Záporné vlastnosti
sebe-podceňování

sebedůvěra
sebe-kázeň
ovládání
kontrola
hrdost a skromnost

sebe-uskutečnění
omezení

přeceňování
poníženost, poddajnost
panovačnost, agresivita
útočnost
nezřízenost

AD 3) PRÁCE (ČINNOST, AKTIVITA) – vztah k přijatým úkolům

Kladné vlastnosti

cílevědomost
pracovitost, nezištnost
odpovědnost, svědomitost
důkladnost
píle, usilovnost, vytrvalost
pečlivost

Záporné vlastnosti

vrtkavost, chaotičnost
neochota konat, leda „za co?“
nespolehlivost
povrchnost
pohodlnost, netrpělivost
nedbalost

Schopnost vytvořit si a dodržet časový rozvrh, stanovit priority, postupovat podle plánu, ten pružně upravovat podle měnících se podmínek, dotahovat úkoly až do konce. Mít radost z práce, průběhu i výsledku. Učitel má mít pořádek a systém v prostoru a času, je dochvilný, s časem svým i druhých uvážlivě hospodáří. Předvídá důsledky svých opatření, vnitřně mu záleží na kvalitním splnění úkolu.

AD 4) CIT (EMOCIONÁLNÍ STABILITA)

Kladné vlastnosti

klidný
vyrovnaný
odolný k zátěži
(sebe)jistý
rozhodný

Záporné vlastnosti

náladový
labilní
úzkostlivý
nejistý
panikářský

Je žádoucí, aby učitel uměl překonat trému, nejednal zkratkovitě, nevzdal se při prvním neúspěchu, nedal se vyprovokovat, uměl improvizovat, nedal se vyvést z míry konfliktem, snažil se ho účinně řešit, neztrácel motivaci k dosažení cíle a podával výkon i v delším časovém úseku.

Odolnost k stresu je primárně podložena psychosomaticky a psychomotoricky, ale je možno ji posilovat otužováním. Je důležitou složkou výkonové kapacity, pracovní zdatnosti.

AD 5) ROZUM (INTELIGENCE A KREATIVITA)

Kladné vlastnosti

intelekt zvědavý

pohotový
bystrý
logický
kritický
systematický

Záporné vlastnosti

nedostatek invence

pohotovosti
bystrosti
úsudku
samostatnosti
těžkopádnost, rigidita, konformita,
závislost

Učitel musí umět argumentovat, logicky usuzovat a postupovat, rozlišovat podstatné a nepodstatné, zaujímat zdůvodněné kritické nezávislé stanovisko, strukturovat své projevy, jasně a zřetelně formulovat, analyzovat, konkretizovat, pohotově reagovat na nejasnosti, chyby či omyly.

Od učitele se zvýšenou měrou vyžaduje intelektuální kreativita, takže podobně jako jsme k základní Pětce připojili trs, týkající se sebeřízení, připojíme i tady trs vlastností, týkajících se **intelektuální profesní kreativity učitele**.

Kreativita orientačně pátrací
imaginativní
strategická
aktivizační
iniciační

stimulační
motivační
intuitivní
operační

Disponovat uvedenými vlastnostmi (které se praktickou činností rozvíjejí a cvičí) patří k žádoucím vlastnostem učitele, jejich nedostatek je na překážku jeho úspěšné činnosti.

Až potud pokus využít 5-faktorového modelu osobnosti pro potřeby učitelské profese, výběru osobností pro učitelství, pregraduální přípravy i celoživotního vzdělávání a sebevzdělávání.

Tato podkladová studie k osobnostnímu standardu učitele abstrahuje od jiných nezbytných složek jeho profesní kvalifikace, jako je obecné, odborně-vědní a odborně-učitelské vzdělání, přestože se získávání této části kvalifikace (odborné kapacity) i získávání a rozvíjení příslušných vlastností bezprostředně dotýká, stýká a prolíná.

Podobně abstrahuje i od základních kulturních návyků našeho civilizačního okruhu, jako je hygiena, zdravotní stav a péče o zdraví, kultura chování, řeči a vystupování.

Nezabývá se ani hodnotovou orientací, která je pro učitele rovněž závazná, a k níž patří: láska a úcta k člověku, živé i neživé přírodě, ke kultuře, práci, vědě, umění a mravnosti, k hodnotám pravdy, dobra a krásy.

Na všech těchto složkách učitelské způsobilosti (kvalifikace) záleží úspěšný výkon učitelské profese a životní uspokojení učitele.

2.1 PŘEDPOKLADY A ZPŮSOBILOSTI UČITELSKÉ PROFESY PRO VÝCHOVU HODNOTOVÝCH ORIENTACÍ (TZV. VÝCHOVA V UŽŠÍM SLOVA SMYSLU)

Rámcové podklady

2.1.1 ZDRAVOTNÍ PŘEDPOKLADY UČITELE

Má-li učitel chránit a rozvíjet zdraví svých svěřenců, musí být sám dostatečně zdravý. Má-li odpovídat za bezpečnost žáků i při školních výletech a exkurzích, musí dobře vidět, slyšet, musí být dostatečně pohyblivý i obratný, měl by být i dobrým organizátorem. Funkci třídního učitele nemůže např. vykonávat invalida. Učitel by měl umět plavat, jezdit na kole i na běžkách, měl by znát dopravní předpisy (prospěšné je, když má řidičský průkaz). Měl by ovládat základy první pomoci, turistiky a táboření. Měl by dodržovat psychohygienu učení žáků i sebe sama. Měl by být příkladem zdravého způsobu života, měl by dokázat zdraví druhých i zdraví svoje udržovat.

2.1.2 ETICKÉ I EKOLOGICKÉ PŘEDPOKLADY UČITELE

Osvojení základních etických pravidel mezilidského chování i jejich propojení s odpovědností lidí za stav jejich životního prostředí náleží ke kategorickému imperativu pedagogické způsobilosti v nejistém světě 21. století. Základy mravní a ekologické výchovy musí ovládat každý učitel. Měl by být živým příkladem žádoucího chování i jeho strážcem.

2.1.3 KULTURNÍ I JAZYKOVÉ PŘEDPOKLADY UČITELE

Učitel ČR musí především dostatečně znát, chránit i rozvíjet základy české národní kultury v nejširším smyslu. Naši národní svébytnost a vzájemnost musí rozvíjet souvztažně od bližšího ke vzdálenějšímu. Kdo není přínosem pro domovskou obec a vlastní národ, těžko může prospět Evropě a světu. Demokratickou mezinárodní spolupráci ani demokracii samotnou nelze rozvíjet bez národů. Základem našeho evropanství by mělo být středoevropanství, co nejtěsnější vztahy česko-slovenské a česko-polské především.

Výsledky celostátní inspekce v r. 2002 konstatují snižování jazykové kultury žáků i učitelů. Učitel ČR musí dobře ovládat český jazyk, měl by kultivovat i jazykové projevy druhých. Měl by též dokázat aktivně se domluvit v jednom cizím jazyce a základy dalšího cizího jazyka by si měl osvojit aspoň pasivně. Měl by si též osvojit základy informatiky pro uživatele (počítačová gramotnost, elektronické zpracovávání textů, využívání faxů, e-mailu, internetu).

2.1.4 OSOBNOSTNÍ I SOCIÁLNÍ PŘEDPOKLADY UČITELE

Dobré učitelství je projevem kritického realismu a humanitního demokratismu, bez etosu sebezáchovných snah o vyšší kvalitu lidského života a světa je nemyslitelné. Škola má být „dílnou lidskosti“. Učitel má mít lidi tak rád, že je na ně v jejich zájmu přiměřeně náročný i přísný. Umění motivovat, získávat vstřícnou součinnost a podporu, ukázkovat, gradovat perspektivy, vést kultivující dialog, jednat s lidmi cílevědomě se smyslem pro situační, skupinové a individuální zvláštnosti i pro širší společenské potřeby jsou pro učitele zcela nezbytná. Učitelské schopnosti učít lidi být a žít s druhými, dobře učit, dobře se učit i jejich schopnosti profesního sebevzdělávání, sebevzdělávání a sebevýchovy by měly být příkladné.

Podstata učitelství není v míře informací, ale ve vyspělé osobnosti, v personalizaci a socializaci. Kooperativní prosociální osobnost, smysl pro individuální svébytnost i mezilidskou vzájemnost a dostatek konkrétních převážně pozitivních sociálně pedagogických zkušeností náleží k nejdůležitějším předpokladům dobrého výkonu pedagogické profese. Kandidáti učitelství, kteří se prokáží aspoň roční úspěšnou pedagogickou, kulturně osvětovou nebo tělovýchovnou praxí, by měli být preferováni.

2.1.5 PEDAGOGICKÉ PŘEDPOKLADY UČITELE

Předchozí nemalé nároky na vyspělost osobnosti učitele představují nezbytné – nicméně pouhé – předpoklady úspěšné výchovně-vzdělávací činnosti, která náleží k nejsložitějším i nejdůležitějším lidským činnostem. Zahrnují potřebné „stavební kameny“, nepostradatelné základy učitelství.

Nejvládnějším kompetenčním jádrem učitelské profese je teprve **pedagogická způsobilost**, jejím tvůrčím vyvrcholením je **pedagogické umění** – v našem případě umění výchovy hodnotových orientací, především výchovy mravní. V posledních dvou stoletích se centrum pozornosti světové pedagogiky zřetelně přesunulo od „paměti“ a „inteligence“ k „tvůrčivosti“ a „hodnotám“. Učitel by již neměl být pouhým sdělovačem teoretických informací ani dohlížitelem praktického výcviku. Učitel by měl být především vychovatelem celého člověka, lidské svébytnosti a vzájemnosti, harmonicky se rozvíjejících sociálních vztahů a osobností, obdařených spolehlivou orientací v jejich světě i dobrým charakterem. Soudobý učitel se nemůže omezovat na teoretické a praktické vzdělávání, v centru jeho pozornosti je komplexní kultivace tvůrčí, dobře se učící svobodné a odpovědné osobnosti, která dokáže žít s druhými i být sama sebou. Soudobý učitel musí umět zkrátka též dobře vychovávat ve škole i mimo ni. Tvůrčí osvojení základů metodiky výchovné činnosti třídního učitele je zcela nezbytnou součástí způsobilosti každého učitele. Bez této profilující složky nelze zajistit nezbytnou součinnost hlavních aktérů výchovy. Bez patřičné pedagogické tvůrčivosti nelze garantovat ani všeobecné dostatečné osvojení základních výchovně-vzdělávacích hodnot. K tvůrčí

výchovně-vzdělávací činnosti zdaleka nestačí množství informací ani separovaných dovedností: Funkční součástí výchovně-vzdělávacího procesu se např. stávají teprve poznatky a komunikace pedagogicky zvládnuté. Nestačí mluvit o kultuře, vědě a morálce, nutno kultivovat, vzdělávat a vychovávat. Učitel základní a střední školy se nemůže se žáky a studenty jen bavit, musí dokázat podnitit i dosahovat potřebné výchovně-vzdělávací výsledky, včetně jejich žádoucí gradace rozvinutou sebevýchovou.

Běžné neshody i konflikty doprovázející školní učení by měl učitel řešit např. tak, aby je neprohluboval, ale překonával; měl by jim pokud možno předcházet, neměl by je vyvolávat, neměl by být konfliktotvorný.

V centru pozornosti učitelů je vzdělávání a výchova, kultivace vnitřního i vnějšího světa člověka. Učitel, který neučí pro školu, ale pro život, učí učící se hlavně dobře se učit, hledat a nacházet vlastní cestu ke kvalitnějšímu životu, dobře se ve světě orientovat.

Nezbytnou součástí pedagogické způsobilosti učitele je i sebezdokonalování jeho pedagogické mistrovství, tvůrčí týmová práce, podíl na samosprávě školy i veřejnosti, pedagogická osvěta i širší spolupráce s rodiči a občany v místě i regionu školy.

Celistvé a otevřené vymezení této klíčové způsobilosti předpokládá výzkum navazující na profesiografii učitelů v České, Slovenské a Polské republice (viz publikace Středoevropský učitel). Částečná konkretizace rámcových podkladů pro vymezení učitelské způsobilosti je v uvedené i další literatuře.

3. STANDARD UČITELSKÉ KVALIFIKACE PRO OBORY UČITELSTVÍ 2.STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY A STŘEDNÍ ŠKOLY (ZEJMÉNA SE ZAMĚŘENÍM NA PEDAGOGICKOU PŘÍPRAVU)

3.1 VÝCHODISKA A KONCEPCE PŘÍPRAVY UČITELSTVÍ Z HLEDISKA PEDAGOGICKÉ PŘÍPRAVY

Stav učitelské přípravy prokazatelně ukazuje stále více, že nejsou splňovány současné požadavky na profesionalizaci především z hlediska pedagogického. Dochází k nesprávnému vymezování pojmů kvalifikace a způsobilost. Může absolutorium vysoké školy učitelských oborů zajistit kvalifikaci i způsobilost? Za jakých podmínek ano a za jakých ne? Výzkumy i analýza zkušeností učitelských činností a jejich efektivity ukazují, že začínající učitelé mají řadu problémů, stojí-li tvář v tvář svým žákům, skupinám žáků, třídním skupinám a mají je dobře vzdělávat i vychovávat, aby obstáli ve stále složitějších společenských podmínkách, uměli se nejen přizpůsobit požadavkům, ale stávající podmínky tvořivě měnit, utvářet si hodnotové životní struktury, které budou přínosem a nikoliv destrukcí vývoje.

Kvalifikace je ukazatelem předpokladů vykonávat učitelskou profesi, profesi vzdělavatelů, učitelů a vychovatelů, znát podstatu, problémy, činnosti, organizaci, technologii, přemýšlet a umět správně řešit pedagogické a didaktické problémy, vytvářet svůj vlastní profesní styl práce. Studenti mají mít dostatek možností ověřovat si poznatky, své pedagogické myšlení ve školní i mimoškolní praxi, ověřovat si správnost svých pedagogických rozhodnutí, ověřovat si důsledky svých rozhodnutí v delším časovém vymezení, ověřovat si své dovednosti a základní schopnosti.

Způsobilost pak znamená zvládnutí základních pedagogických dovedností a schopností, a to lze ověřit jen po delší pedagogické praxi. V minulosti to bylo po dvou až třech letech. Takovou možnost vysoké školy nemají, a proto vycházíme z toho, že vysoké školy nemohou poskytovat profesní způsobilost. V našem výzkumu se proto zaměřujeme na získání učitelské kvalifikace, nikoliv učitelské způsobilosti. Tento přístup je zdůvodněn např. systémem dalšího vzdělávání, profesního zdokonalování atd. (Krejčí, 2000.)

Profesní standardy pedagogické kvalifikace jsou počáteční fází realizace přestavby či reformy, normativní stránkou ve vysokoškolské přípravě na magisterské úrovni. Jsou počátkem utváření modelu jednotlivých složek učitelské přípravy, mezi které patří složka pedagogicko-didaktická. Tato složka je dosud jednostranně zaměřena na teorii a aplikaci této teorie do oblasti oborových didaktik, které tvoří převahu obsahu didakticko-aprobační přípravy. Problémem v dosavadní přípravě učitelů je vztah přípravy aprobační a pedagogicko-didaktické. Převažující model paralelní přípravy způsobuje, že při dvouaprobačních učitelských oborech je vztah mezi složkou předmětovou a pedagogickou více než 2:1 a ve většině studijních programů 3:1, neboť didaktika předmětů je spojována se studiem oborů a

garantuje ji oborová katedra, většinou jiné, než pedagogické fakulty. Tím je způsobeno odtržení speciálně didaktické problematiky od problematiky obecně pedagogické a didaktické, která je garantována katedrou pedagogiky Pedagogické fakulty. Důsledkem neřešení tohoto problému je, že vzniká rozpor mezi přípravou teoretickou a profesní-praktickou. Na tento rozpor poukazuje J. Valenta (Pedagogika 2002, č.4), když se zamýšlí nad neefektivností výuky pedagogické teorie na fakultách vzdělávajících učitele.

Tato otázka je důležitá vzhledem k nové koncepci studia pedagogiky, ale důsledně dosud nebyla řešena. Úzce souvisí s problémem v učitelské přípravě, jak učit na učitelských fakultách pedagogické a didaktické teorii s ohledem na edukační praxi (Průcha, 1997). Řešení tohoto problému nastoluje J. Valenta (Pedagogika 2002, č.4), když se ptá, zda potřebujeme ustavit předmět Didaktiku teorie pedagogiky. Vychází z vlastní dlouholeté empirie s výukou pedagogiky pro učitele středních škol. Studenti učitelství na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, ale i na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, avšak i jinde než v Praze (pozn. M.K.) vyjadřují obavy z výuky pedagogické teorie, ale chtějí hodně pedagogické praxe v terénu škol. Důvodem je, že považují pedagogickou teorii za „málo přínosnou pro svou budoucí pedagogickou profesi“. Jsme zastánci vyváženého vztahu teorie a praxe v pedagogické přípravě všech učitelů, vztahu, kdy teorie bude nástrojem tvůrčího řešení pedagogických a didaktických (edukačních) problémů a situací v profesní učitelské praxi.

J. Průcha (2002) upozorňuje, že v zahraničí se vedou diskuse o *standardech jako o kompetencích, které musí připravující se budoucí učitel zvládnout, aby splnil požadavek profesionality v praxi a aby byla kvalifikace ověřitelná i rodičovskou veřejností*. Nesmí se proto stát „dehumanizovanou normou“, která by byla krunýřem pro tvůrčí rozvoj osobnosti učitelů. *Standards a kompetence musí zahrnovat důležité vlastnosti morální a jiné hodnoty*. Nelze zapomínat na to, že externí hodnocení (např. testování a akreditace) ze strany školských politiků a „společenských dozorců“ jsou neadekvátní, mnohem víc se zaměřují na „vykonávání věcí správně“, než „vykonávání věcí správných“. Přijímáme závěry, že *standards a kompetence jsou jako určité obsahové normativy užitečné jako východisko ke konkrétnímu přístupu v samotném edukačním procesu*, jehož cykly, fáze a etapy umožňují postoupit k vyšším kvalitám výsledku tohoto pedagogického dění. Povedou-li k vyšší vzdělanosti a vychovanosti jeho účastníků, to je třeba teprve prokázat. Prokázat tento přístup při zdokonalování přípravy učitelů lze jen jeho realizací jako empirického a integrálního modelu. První pokus byl učiněn v r. 1992 týmem pracovníků katedry pedagogiky Ostravské univerzity pod názvem „Koncepce učitelské přípravy na Ostravské univerzitě. Empiricko-integrální model psychologické, pedagogické a didakticko-metodické přípravy učitelů základních a středních škol.

3.2. DOSAVADNÍ PŘÍSTUPY K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ STANOVENÍ STANDARDŮ PRO UČITELSKÉ OBORY V ČR S PŘIHLÉDNUTÍM K EVROPSKÉ KOMPARACI

Otázce stanovení standardů pro učitelskou přípravu na vysokých školách bylo věnováno mnoho úsilí v posledním desetiletí na jednotlivých pracovištích a dokončuje se výzkum také na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě; jeho výsledky budou v nejbližší době publikovány. Na dílčí výsledky odkazujeme v předcházející části zprávy. Ačkoliv dosud nevznikla žádná zákonná norma, jednotlivá pracoviště v duchu nejnovějších výsledků bádání se snaží inovovat své studijní programy a realizovat některé změny, které vycházejí ze stanovení určitých standardů ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky učitelských oborů pro základní a střední školy. Vyskytovaly se učitelské fakulty, které teprve v poslední době znovu zavedly státní závěrečné zkoušky pro učitelství středních škol. Ty produkovaly absolventy učitelství podle současných požadavků nedostatečně po stránce

pedagogické a profesní. Otázka kvalifikační nebyla v podstatě řešena. Dnes pod tlakem akreditace studijních oborů znovu přistupují k nutným změnám. Redukce studijních programů ve složce pedagogické jsou však stále zřejmé.

K podstatným změnám může doposud přispět jen vedení jednotlivých fakult a univerzit. Můžeme proto mluvit o možnostech, nikoliv o skutečnosti. Podstatnou chybou je, že se tyto odborné problémy politizují a zastánci podstatných změn nemají možnost určité modely zavést alespoň experimentálně.

V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha, 2001) je věnována subkapitola nazvaná „Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn“ (s. 43-45) obecným závěrům i k naší problematice standardů:

1. Předpokládá posílení pedagogicko-psychologické složky přípravy učitelů, časový a kreditní podíl má činit i s všeobecným univerzitním základem okolo 30%, pedagogická praxe 10-12%.
2. Akademické pojetí výuky nahradit pojetím integrovaným, založeným na zkušenostním učení, na výcviku v teoretické reflexi a seberefexi a na aplikaci metod akčního výzkumu.
3. Zajistit sociálně osobnostní rozvoj a výcvik v komunikativních dovednostech.
4. Zavést standard učitelské kvalifikace jako kritérium pro akreditaci studijních programů.

3.3. NÁVRHY STANDARDŮ NA ZÁKLADĚ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELŮ PRO UČITELSKÉ OBORY 2.ST. ZŠ A STŘEDNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICĚ

Stanovení standardů jako základních požadavků na přípravu závisí na modelech pregraduální přípravy učitelů a přijatých programech pedagogického studia, neméně však také na vysokoškolských pracovištích, která jsou limitovaná personálním obsazením.

Současný stav využívá dvou modelů učitelské přípravy:

1. Modelu souběžného u absolventů středních škol, kteří studují od prvního do čtvrtého či pátého ročníku učitelské obory pro základní a střední školy. Všechny složky učitelské přípravy probíhají paralelně a končí státní závěrečnou zkouškou a obhajobou magisterské diplomové práce buď z oborů aprobačních, nebo oborů pedagogických a didaktických. Oproti zahraničí je tento model preferován od začátku vysokoškolského vzdělávání učitelů v roce 1946. Vznikající rozpory mezi složkami předmětovými a pedagogicko-didaktickými v podstatě znemožňovaly efektivní rozvoj tohoto modelu do současnosti u nás.
2. Model následný předpokládá návaznost kvalifikace odborně-předmětové a kvalifikace pedagogicko-didaktické. Tento model propracoval koncem let třicátých Václav Příhoda ve svém díle nazvaném Vědecká příprava učitelstva (1937). Byl uplatňován v soukromé Škole vysokých studií pedagogických v Praze a v Brně, ale v poválečném období se uplatnil pouze v malé míře u absolventů vysokých škol, kteří chtěli získat pedagogickou kvalifikaci na základní a střední odborné a učňovské školy. Dodnes se nazývá *Doplňující pedagogické studium* (DPS). Tento model existuje dodnes v podobě studia při zaměstnání. Mnozí studující již pracují, jsou pro studium motivováni zaměstnanecky, ale pedagogickou kvalifikaci do složení závěrečných zkoušek nemají. Je to nedořešený studijní program, který by měl být co nejdříve nově koncipován a víc řešen (viz návrh řešení v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: MŠMT, 2001, s.143, s nímž se ztotožňujeme).

Z dosud zjištěných faktů lze vyvodit závěr, že vedle souběžného modelu a jeho profesiografického zdokonalení by bylo přínosné vytvořit model následný nebo kombinovaný v rámci pětiletého studia magisterského. Pokusíme se navrhnout standardy, které je možno využít v jakémkoliv modelu existujícím nebo teprve vzniklém jako modelu alternativním.

Jan Průcha shrnuje a hodnotí tvorbu standardů a kompetencí učitelské profese (Učitel, 2002) a klade otázku, zda konstruované soubory standardů a kompetencí jsou učitelé svou psychickou a fyzickou kapacitou vůbec schopni zvládat a zvládnout a jak při stávající situaci ve školství lze vše předepisované teoretiky realizovat na pedagogických i jiných „učitelských“ fakultách. Srovnává také naši pozici s diskusemi v zahraničí. Odlišné přístupy autor charakterizuje shodami v tom, že profesní kompetence jsou chápány jako soubor odborných (oborových i pedagogických) předpokladů pro výkon profese, které by měli učitelé získávat jak studiem, ale také dále rozvíjet v průběhu vlastního výkonu učitelského povolání. Zde je právě důležité oddělit učitelkou kvalifikaci (absolvováním studia a vykonáním státní závěrečné zkoušky a osvědčením učitelských profesionálních dovedností a schopností) od způsobilosti nebo licence k vykonávání profesní pedagogické činnosti jak v institucích školských, tak i v soukromých získáním licence po určité době vykonávání profese. Neshody jsou pak v chápání normativnosti, závaznosti při hodnocení kvality pedagogické činnosti. Je to např. pojetí J. Vašutové, která považuje hlavní soubory vyjádřené standardy a kompetencemi za normativní, a tedy se musí při hodnocení monitorovat a hodnotit, kontrolovat. V. Švec chápe profesní kompetence jako závazné pro všechny fakulty a rovněž vytváření studijních programů učitelského studia, ale nelze je normativně vymezovat, protože konkrétní naplňování těchto kompetencí může být rozmanité (podrobněji viz Průcha, 2002, s.106-108).

Tvorba profesních učitelských standardů vychází z cílů a funkcí výchovy a vzdělávání. Přijímáme formulaci **Delorsova** konceptu čtyř pilířů:

1. Učit se poznávat, to je osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvíjet dovednosti potřebné pro učení se.
2. Učit se jednat, naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí v duchu harmonizace jeho účastníků.
3. Učit se žít společně vyjadřuje socializační schopnost, spolupracovat s ostatními lidmi a moci se podílet na všech společenských činnostech.
4. Učit se být, porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s všelidskými morálními hodnotami.

Tento model je významný tím, že reflektuje současné potřeby globalizujícího se světa a našeho zapojení do jeho vývoje. Je významný z hlediska bližší i vzdálenější budoucnosti naší civilizace. V profesním modelu učitelství zahrnujeme podle J. Vašutové tuto strukturu kompetencí:

- **předmětové, aprobační** - odpovídající znalosti a dovednosti z aprobačních oborů včetně metodologie, interdisciplinárních vazeb a reflexe rozvoje příslušných vědních oborů,
- **pedagogické** - vztahují se k procesům, podmínkám a prostředkům výchovy a vzdělávání v pojetí celoživotního učení,
- **didaktické (psychodidaktické)** - obsahují výběr a transformaci výchovného i vzdělávacího obsahu z hlediska psychologického a sociologického, projektování, realizaci a hodnocení, zvládání učebních výkonů,
- **diagnostické a evaluační** - zahrnují diagnostikování žáků, tříd, jejich projevů, učebních výkonů, faktorů ovlivňujících výsledky učení (styly učení, pojetí učiva, klima třídy a školy, rodinného prostředí) atd.,

- **informační a komunikační dovednost** - získávat informace, zpracovávat, užívat je při řešení problémových situací, umět sdělovat své poznatky ve spolupráci se svými vrstevníky, učiteli, rodiči, na veřejnosti, uvnitř i navenek školy,
- **manažerské dovednosti** - organizovat a regulovat učební i mimoučební aktivity své, svých žáků i kolegů.

Z hlediska *nutnosti učit se žít společně s ostatními*:

- **kompetence sociální** – umět jednat s ostatními subjekty v různých situacích, porozumět jim a umět je řešit, orientovat se ve struktuře sociálních vztahů, rolí a pozic a umět promyšleně ovlivňovat pozitivní klima třídy,
- **prosociální** – pomáhat podle potřeby těm, kteří to potřebují, umět spolupracovat s druhými, umět řešit konflikty, být solidární a nést zodpovědnost za komunitu, v níž působíme,
- **komunikativní** – umět navázat, udržet a prohlubovat komunikaci se žáky, studenty, kolegy, rodiči, vedením školy a dalšími partnery v rámci školy i mimo ni,
- **intervenční** – zahrnuje umění správně řešit výchovné situace, problémy žáků z hlediska bariér učebních i sociálních, umět přihlížet a řešit patologické projevy a být připraven na různorodou (multikulturní) žakovskou populaci.

Z hlediska *učit se jednat*:

- **kompetence** - získání všeobecného rozhledu osobnostně kultivujícího, rozvíjejícího vlastní osobnost i osobnost žáků, rozhled v oblasti společenského dění, historických a kulturních souvislostí v globální, evropské i regionální oblasti a schopnost ovlivňovat hodnotový systém žáků,
- **multikulturní** – umět napomáhat integraci různých jedinců do většinové kultury, respektovat zvláštnosti jiných kultur a přispívat k jejich soužití,
- **enviromentální** – zaměřené na uchování zdravého životního prostředí a úsilí o jeho ochranu,
- **proevropské** – vedoucí k podpoře evropského občanství a orientaci na integrační procesy a jejich důsledky.

Z hlediska *cíle učit se být a kompetencí společenských a osobnostních*:

- **diagnostické** – rozeznávat potenciality žáků a rozvoje jejich osobnosti ve všech oblastech její struktury a dynamiky,
- **hodnotící** – založené na sebepojetí žáka a rozvíjení jeho sebereflexe,
- **zdravého životního stylu** – dovednosti v oblasti péče o zdraví a způsob organizace pracovního a volného času,
- **poradensko-konzultační** – dovednost pomoci žákům v životní a profesní orientaci a rozhodování, řešení učebních problémů a formování postojů,
- **psychická odolnost** a fyzická zdatnost,
- **empatie**, tolerantnost,
- **osobní postoje** a vzory chování,
- **osobní dovednosti** při řešení problémů, kooperaci, kritickém a tvůrčím myšlení,
- **osobní vlastnosti charakteru** – důslednost, přesnost a zodpovědnost.

HODNOCENÍ KVALITY UČITELŮ NA ZÁKLADĚ STANDARDŮ:

1. Etická dimenze – její projevy:
 - vztah k žákům a jejich rodičům,
 - pedagogický takt,

- vztah k vyučovanému předmětu,
- vztah k učitelské profesi,
- způsob verbálního a nonverbálního projevu,
- přístup k řešení konfliktních situací,
- přístup k řešení a posuzování činnosti subjektů v učební i mimoučební pozici,
- zájem o problémy celospolečenské a zaujímání postojů k nim,
- hodnotové a mravní zakotvení,
- emoční oblast : empatie, tolerance, sociální citění,
- specifické osobní vlastnosti,

2. Odborná a profesionální dimenze:

- všestranná znalost cílů, podmínek, prostředků a řízení výchovných a vzdělávacích procesů v konkrétních společenských a institucionálních podobách podle získaných standardů odrážejících požadavky na profesionalitu svých pedagogických a didakticko-metodických výkonů,
- vytvoření didaktického pojetí vyučování i mimoškolní a zájmové činnosti žáků, vlastní styl vyučování včetně využívání moderních pedagogických technologií,
- schopnost sebereflexe vlastní profesní činnosti a jejího zdokonalování na základě vlastních zkušeností a akčních výzkumů,
- dovednost pedagogické komunikace,
- získání expertní úrovně v praktickém řešení učebních a výchovných situací.

Hodnocení standardizace profesních činností učitele závisí na podmínkách, které společnost i jednotlivé edukační systémy poskytují jak studujícím adeptům učitelství, tak učitelům v profesní pedagogické praxi.

Za podmínky na celospolečenské úrovni (v makrosystému) považujeme:

- status učitele a jeho vyjádření v dokumentech vzdělávací politiky,
- legislativní zakotvení týkající se učitelské profese (pracovní podmínky, vyučovací povinnost, platový postup a kariérní řád),
- koncepci přípravného vzdělávání k získání kvalifikace a dalšího vzdělávání k získání učitelské způsobilosti a dalšího profesního zdokonalování v pedagogické praxi,
- systém hodnocení kvality učitelů,
- financování ve školství a odměňování učitelů,
- vzdělávací programy škol,
- požadavky trhu práce,
- evropský vzdělávací kontext,
- specifické podmínky pro začínající učitele,
- pedagogická teorie (kvalita pedagogů jako tvůrců pedagogické teorie – nástroje pedagogické praxe a její reflexe).

Podmínky mikrosystému jednotlivých škol a jiných vzdělávacích institucí:

- kultura školy a koncepce vyučování,
- styl řízení a požadavky na kvalitu učitelského sboru,
- postavení konkrétní školy v regionu,
- materiální a technické vybavení školy pro využívání nových vzdělávacích technologií,
- velikost školy a počty žáků ve třídách,
- rovnoměrnost zatížení (úvazky a nadúvazky),
- úroveň personalistiky vedení škol, řediteli a zástupci ředitelů.

Makropodmínky determinují možnosti změn v mikropodmínkách iniciativou a tvořivým řešením existujících problémů na školách a školských zařízeních.

Snahy o stanovení standardů přípravy učitelů vycházejí z aktuálních potřeb zkvalitnit výchovně-vzdělávací výsledky našich škol a zvýšit jejich efektivitu ve vztahu k ekonomickým zdrojům státem garantované povinné školní docházky a funkčnímu působení celé školské soustavy v celospolečenském rozvoji. Z dosud analyzovaného stavu vyplývají určité problémy – vyřešit, jaké kroky učinit, aby se dosavadní poznatky z výzkumů a návrhy na závazné standardy a profesní kompetence promítly do stanovení obsahu (kurikula) studijních učitelských oborů na všech učitelských fakultách univerzit. Víme, že akademická svoboda bádání i učení nemůže znamenat bariéru pro realizační fázi předkládaných návrhů na studijní programy teoretického i praktického charakteru. Zjišťujeme, že hlavní problémy vztahu teorie a praxe v učitelské přípravě nelze řešit jen v rámci jednotlivých učitelských fakult, ale na úrovni celouniverzitní. Chybí útvar, který by garantoval integraci oborového studia aprobačního a pedagogicko-didaktického studia i studia v oblasti teoretických i praktických disciplín. Vyžaduje tedy realizační fázi, jako druhý krok v řešení daných problémů celouniverzitní instituci, která by pro rozhodování ve vědecké radě a senátu univerzity připravila podklady a konkrétní návrhy změn v učitelských studijních programech. Dosavadní stav to neumožňuje a tím se realizační fáze, její start a akreditace prodlužuje. V. Švec ve své stati nazvané Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů (1. díl, 2001) předkládá jako výsledek svého dílčího výzkumného úkolu „Návrh standardního rámce přípravného vzdělávání učitelů“ (s. 53 a n.). Předkládá integrovaný modelový příklad se zřetelem na profesionální vzdělání učitelů obecně a komplexně v sedmi oblastech kurikula:

Předmětová kompetence není navržena.

Didaktická a psychodidaktická kompetence:

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

Sociální, psychosociální a komunikační kompetence:

- Úvod do profese;
- Sociální a pedagogická komunikace;
- Komunikace v mateřském 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);
- Diagnostika žáka a sociální skupiny (třídy);
- Intervence do procesu výchovy a vzdělávání (řešení pedagogických situací);
- Speciální pedagogika;
- Sociální patologie;
- Pedagogická praxe.

Informační 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;
- Zpracování diplomové práce.

Cenné jsou poznámky a náměty V. Švece pro vlastní realizaci, např. pro novou koncepci obecné didaktiky, kde je realizována koncepce činnostního pojetí jako integrace didaktické teorie i praxe. Znamená to však odpovídající pojetí oborové didaktiky. Pedagogická praxe pak integruje obecnou didaktiku jako teorii a speciální didaktiku jako praxi. Toto pojetí vyžaduje i jinou organizaci návaznosti jednotlivých oblastí kompetencí. V dosavadním systému je speciální didaktika oborů s didaktickou praxí zcela mimo vlastní kompetence pedagogické, psychologické a obecně didaktické a promítají se více jako metodické zvláštnosti pro výuku předmětu. Obecná didaktika pak nemá dostatek možností pro integraci teorie, která převažuje nad praktickou aplikací, např. při získávání praktických dovedností vyučovacích (komunikační etudy, pozorování a analýzy vyučovacích hodin ve školském provozu), nebo mikrovyučování na fakultní škole po skupinkách (3-7) žáků. Kompetence a standardy V. Švec odděluje, protože je nepovažuje za normy, podle kterých by se mohla posuzovat profesní učitelská kvalifikace. Proto doporučuje kritéria evaluace programů přípravy a vzdělávání učitelů podrobit další diskuzi. Je otázkou, jak podstatné změny v učebních plánech učitelského studia dosavadní systém dovolí. Proto náš návrh standardů a kompetencí vychází z modelů integrativních, empirických a činnostních, jak vyplývají z podstaty výchovně-vzdělávacích procesů, fází a etap tvořících obsahové (cílové) i finální výsledky profesionální přípravy učitelů, které jsou základem pro úroveň kvalifikace prokázané u státních závěrečných zkoušek pedagogických, psychologických a didaktických. Ověřování kompetencí k získání profesní způsobilosti odkazujeme na další vzdělávací cyklus po získání pedagogického zaměstnání (2-3 roky).

3.4. NÁVRH STANDARDU PEDAGOGICKÉ PŘÍPRAVY UČITELŮ PRO 2.STUPEŇ ZÁKLADNÍCH ŠKOL A PRO VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍ PŘEDMĚTY STŘEDNÍCH ŠKOL

Návrh standardu pedagogické přípravy učitelů ukazujeme na příkladu Pedagogické fakulty Ostravské univerzity pro 2.stupeň základních škol a pro střední školy.

Za desetiletý vývoj učitelské přípravy na Ostravské univerzitě došlo k některým změnám, které jsou z hlediska přípravy učitelů ZŠ a SŠ velmi podstatné: Vzniklo nové prostředí vnitřní struktury čtyř fakult a celé řady nových odborných kateder na nich, které se podílejí na přípravě učitelů nejen po stránce aprobační, ale i pedagogicko-psychologické.

1. Na odborných katedrách získávají učitelé pro 2.st. ZŠ a SŠ nejen kompetence aprobační, ale také pedagogicko-didaktické. Většinou existují personální vazby a spolupráce, ale nemají charakter institucionální jak pro výzkumnou práci v pedagogologii, tak hlavně pro práci koncepční a realizační v oblasti učitelských profesionálních standardů a kompetencí. V nedávné historii tohoto vývoje např. byly zrušeny SZZ u učitelských oborů pro SŠ na jedné z fakult, což mělo za následek, že absolventi těchto ročníků, kteří již několik roků působí na školách, nemají pedagogickou kvalifikaci, to znamená, že nejsou často kompetentní pro učební a výchovné činnosti podle dnešních požadavků.
2. Na Pedagogické fakultě existuje Centrum dalšího vzdělávání, které vzniklo z Ústavu pro celoživotní vzdělávání Ostravské univerzity. Omezením své působnosti jen na model následného získání učitelské kvalifikace pro absolventy oborového studia na vysokých školách (Mgr., Ing. aj.) nebo pro absolventy středních odborných škol pro získání pedagogické kvalifikace vychovatelství a mistrů odborné výchovy na SOŠ, ztratila Pedagogická fakulta integrační centrum pro pedagogickou kvalifikaci.

3. Existuje Kabinet pedagogické praxe, který plní funkci organizační, ne však koncepční a realizační z hlediska získávání všech základních kompetencí praktických v učitelské přípravě.
4. Katedra pedagogiky při své současné situaci nemůže plnit funkci koordinátora pedagogických a didaktických kompetencí v učitelském studiu pro velké zatížení svých členů výukou i výzkumem a také velkým počtem studentů ve studijních skupinách. Akreditace katedry postrádá možnost přípravy vlastních mladých pracovníků (s aprobací „Pedagogika“), a to alespoň na úrovni magisterské. Je paradoxem, že na úrovni uměleckých oborů má katedra hudební výchovy právo připravovat doktory (Ph.D.). Vedle toho vznikl Ústav, který v oblasti hudební výchovy má institucionální podmínky pro rozvoj svého oboru. Je to dobrý příklad koncepce Pedagogické fakulty, jak rozvíjet i pedagogické obory.
5. Vznikla nově katedra školní psychologie, což je rozvoj pedagogické fakulty správným směrem. Dosud psychologické kompetence zajišťovala katedra psychologie na filozofické fakultě.
6. Existuje katedra 1.stupně ZŠ a alternativní pedagogiky (katedra primárního a alternativního vzdělávání), která je ve spolupráci s katedrou pedagogiky nositelem výzkumu přípravy učitelů na Pedagogické fakultě. Výsledky výzkumů ústí do pevných teoretických základů projektování a realizace nových základů standardizace a profesionalizace pregraduální přípravy všech učitelských oborů v oblastech:
 - Didaktických a psychodidaktických kompetencí.
 - Sociálních, psychosociálních a komunikativních kompetencí.
 - Diagnostických a intervenčních kompetencí.
 - Informatických a informačních kompetencí.
 - Osobnostně kultivujících kompetencí.
 - Metodologických kompetencí.
 - Manažerských kompetencí.

Tyto požadavky standardizace předpokládají psychickou odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav a mravní bezúhonnost.

Ostravská univerzita a její Pedagogická fakulta je schopna postupně zajistit tři modely (varianty) učitelského studia ve spolupráci s ostatními učitelskými fakultami:

1. **Integrované souběžné studium magisterské 4-5leté pro učitelství VVP na 2.stupni ZŠ a SŠ s dvouoborovou aprobací.** Kvalifikační dokumentace: SZZ z aprobačních oborů, SZZ z pedagogiky, psychologie a oborové didaktiky, diplomová práce z pedagogiky, didaktiky předmětů nebo pedagogické psychologie. *Specifické požadavky:*

- zkouška z českého jazyka a rétoriky,
- zkouška z jednoho cizího jazyka,
- zkouška z informatiky,
- semestrální pedagogická praxe (nejméně 4 semestry po 30 hod. = 120 hod.),
- souvislá pedagogická praxe (nejméně 4 týdny).

Diplom Mgr.

2. **Následné studium jednooborové dvouleté pro získání pedagogické kvalifikace.** Vstupním předpokladem je absolvování vysokoškolského vzdělání v oboru, který je předmětem na 2.st. ZŠ nebo SOŠ (diplom Mgr., Ing. aj.), SZZ z oboru a diplomová práce z oboru. Absolvování akreditovaného studia učitelství zahrnuje: SZZ z pedagogiky, psychologie a oborové didaktiky v rozsahu magisterského studia 4-5letého integrovaného. Absolvování studia a získání diplomu Mgr. učitelského studia pro ZŠ nebo SŠ a SOŠ předpokládá vypracování diplomové práce z pedagogiky, oborové didaktiky nebo pedagogické psychologie.

3. **Jednooborové studium 4-5leté magisterské pro učitelství na ZŠ nebo SŠ VVP:** 4leté pro ZŠ po dvou letech studia: SZZ z oboru a závěrečná práce, 5leté pro SŠ po třech letech studia: SZZ z oboru a diplomová práce. Další studium (3.-4.ročník a 4.-5.ročník) studium učitelské ukončené diplomovou prací z pedagogiky, speciální oborové didaktiky nebo pedagogické psychologie, SZZ z pedagogiky, psychologie a oborové didaktiky. Diplom Mgr. pro učitelství oboru předmětu ... na ZŠ nebo SŠ. Specifické požadavky:
- zkouška z českého jazyka a rétoriky,
 - zkouška z jednoho cizího jazyka,
 - zkouška z informatiky,
 - vyučovací praxe min. 2 týdny,
 - nepovinně určitá specializace, např. zkouška ze speciální pedagogiky.

PŘEDMĚTY UČITELSKÉHO STUDIA:

1. Předměty oborového (aprobačního) studia a jeho standardy zpracují učitelé oborových kateder a odborní didaktikové.
2. Předměty společného základu učitelství:
 - Filozofie, filozofie výchovy a etika (zpracuje katedra filozofie FF).
 - Český jazyk, jeho kultura a rétorika (zpracuje katedra bohemistiky FF).
 - Sociologie a sociologie výchovy (zpracuje katedra filozofie FF).
 - Biologie žáků, studentů a dospělých, antropologie (zpracuje katedra Bi PřF).
 - Informatika (zpracuje katedra informačních technologií PdF).
 - Politologie a školská politika (zpracuje odborník).
 - Ekonomie a ekonomika vzdělání (zpracuje odborník).
3. Předměty pedagogické a didaktické (garance katedry pedagogiky):
 - Úvod do učitelství.
 - Obecná a srovnávací pedagogika.
 - Obecná didaktika.
 - Oborové didaktiky (zpracují oboroví didaktici na PdF, FF a PřF).
 - Pedagogická diagnostika.
 - Sociální pedagogika.
 - Speciální pedagogika.
 - Pedagogická a didaktická praxe (reflexní zkušenost).
 - Pedagogická a sociální komunikace.
 - Základy školského a třídního managementu.
4. Předměty psychologické
 - Obecná psychologie a psychologie osobnosti.
 - Vývojová a pedagogická psychologie.
 - Sociální psychologie a patopsychologie.

Každý předmět přispívá k několika kompetencím a standardům. Závažným problémem je konstrukce studijního programu u každého modelu, aby všechny kompetence byly v rovnováze, neboť podcenění některých standardů může snížit úroveň kvalifikace. Programy studia učitelství nelze projektovat bez týmové spolupráce předmětových garantů ve všech složkách učitelství. V přílohách se pokusíme o návrh učebního programu s vyváženým zastoupením všech podstatných profesních kompetencí.

3.5. DOPORUČENÍ PRO STANOVENÍ PROGRAMŮ UČITELSKÉHO STUDIA A JEHO REALIZACI NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V NEJBLIŽŠÍ DOBĚ V SOULADU S VÝSLEDKY PEDEUTOLOGICKÝCH VÝZKUMŮ

Práci na projektu „*Standardy učiteléské kvalifikace*“ z hlediska přípravy pedagogické a vybraných předmětů tzv. společného základu shrnujeme ve formě doporučení se třemi modely (variantami) studijního programu (viz Přílohy č. 1 - 3):

1. Navržené standardy vycházející z kompetencí učitele, které musí během studia získat a na počátku své učiteléské kariéry prokázat v získání způsobilosti (získání licence pro vykonávání výchovných a vzdělávacích aktivit) je nutno dopracovat ve složce oborové-aprobační a složce všeobecného základu. Tyto dvě složky přípravy učitelů pro 2.st. ZŠ a pro SŠ a SOŠ pro všeobecně vzdělávací předměty musí respektovat kompetence kvalifikace a způsobilosti, jak byly formulovány v této zprávě.
2. V Přílohách č. 1 – 3 přikládáme Návrh studijního programu pedagogických disciplín v jejich návaznosti s psychologickými disciplínami i oborovými disciplínami po jednotlivých semestrech.
3. Doporučujeme realizaci uvedených modelů (variant) po schválení ve statutárních orgánech, a to co nejdříve. Jedna skupina by měla mít v experimentálních podmínkách 15 studentů.
4. Doporučujeme uspořádat seminář a diskuzi k zavedení navrhovaného empiricko-integrovaného modelu (co nejdříve).
5. Připojujeme přehled nejdůležitějších zdrojů výsledků uzavřeného výzkumného úkolu pro rok 2002.

ZÁVĚR

Předložená studie dokumentuje některé problémy, které při konstrukci standardu učiteléské kvalifikace vznikly a nejsou doposud uspokojivě řešeny. Jsou to zejména: terminologická nejednotnost, a to hlavně mezi pojmy pedagogická kvalifikace a pedagogická způsobilost, které jsou i v předkládané zprávě ve dvou významech (viz zejména 2. kapitola této studie), kde je slučován pod pojmem pedagogická kvalifikace i pojem pedagogická způsobilost a naopak. Závěrem doporučujeme, aby na nejbližší konferenci České pedagogické společnosti nebo České asociace pedagogického výzkumu byl tento terminologický nedostatek prodiskutován a vyřešen.

Další otevřené problémy k námi řešenému projektu jsou uvedeny v subkapitole 3.5 Doporučení pro stanovení „Projektu učiteléské přípravy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity“ a jeho realizaci v nejbližší době.

Autorka stati děkuje za spolupráci na podkladové zprávě k tomuto příspěvku panu doc. PhDr. V. Krejčímu, CSc., paní prof. PhDr. S. Kučerové, CSc., panu prof. PhDr. Blížkovskému, CSc. a slečně Mgr. N. Kováčové.

LITERATURA

BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Příručka třídního učitele*. 2. vyd. Praha: SPN, 1966.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. 2.vyd. Ostrava: Amosium, 1997. ISBN 80-85498-18-9.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9.

Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání. Učiteléské noviny, 97, 1994, č.31, s. 11-22.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

EURYDICE *Tisková zpráva: Zpráva 1; Počáteční příprava učitelů ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání a jejich přechod do*

- zaměstnání. Praha: ÚIV, 2002.
- Filozofie, výchova, hodnoty*. Sborník k životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc. Praha: PdF UK, 1999. ISSN 0862-4461.
- HAUSENBLAS, O. a kol. *Standardy na II. stupni základních škol očima učitelů*. Praha: NEMES, 1994. ISBN 80-901662-5-3.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J., SPILKOVÁ, V., ŠTECH, S., ŠVECOVÁ, J., TICHÁ, M. *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2.
- HOPE, A. *Sociální pedagogika pro učitele. Pomoc pro každý všední den*. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-053-6.
- HŘEBÍČKOVÁ, M. *Mám všech 5 pohromadě?* In *Psychologie dnes*, 2002, č.6, s.1-3.
- KOTÁSEK, J. *Přípravné vzdělání učitelů všeobecné vzdělávacích předmětů na základních a středních školách*. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PdF UK, 2000, s. 124-138. ISBN 80-7290-085-4.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk – Prostředí – Výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KREJČÍ, V. *Historické zdroje profesionalizace ve vzdělávání učitelů v České republice*. In *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: PdF OU, 2002. s. 95-112. ISBN 80-7042-218-1.
- KREJČÍ, V. *Profesiografická reflexe učitelů. Dílčí zpráva VÚ z dotazníkového šetření v ČR k publikaci Středoevropský učitel*. Ostrava: interní tisk, 1999.
- KREJČÍ, V. *Profesiografie a způsobilost učitele*. In *Pedagogický výzkum v ČR*. Liberec: ČAPV a PdF TU, 2000, s. 142-149. ISBN 80-7083-468-4.
- KREJČÍ, V. *Proměny školy a učitele na přelomu tisíciletí*. In *Sborník z VI. konference ČAPV 2.-3.7.1998*. České Budějovice: ČAPV a PdF JU, 1998, s. 378-382. ISBN 80-7040324-1.
- KREJČÍ, V. *Učitelství sjezd a učitelé*. In *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Protokol ze Sjezdu učitelů 30.-31.8.2000. Brno: Konvoj, 2001, s. 70-71. ISBN 80-7302-016-5.
- KREJČÍ, V. *Vzdělávání učitelů a jejich uplatnění na trhu práce*. In *Pedagogická orientace*. Brno: ČPdS 3/2002, s. 99-101. ISSN 1211-4669.
- KREJČÍ, V., KURELOVÁ, M., MALACH, J. *Empiricko-integrální model psychologické, pedagogické a didakticko-metodické přípravy učitelů základních a středních škol*. Koncepce učitelství přípravy. Ostrava : Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, 1992.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- KURELOVÁ, M. (rec.) *Průcha, J. Učitel*. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-7178-621-7. (v tisku).
- KURELOVÁ, M. a kol. *Profesiografické zdroje změn v profesionalizaci vzdělávání učitelů*. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Sborník VZO: msm 174500001. Ostrava: Repronis, 2002b, s. 81-94, ISBN 80-7042-218-1.
- KURELOVÁ, M. a kol. *Využití výsledků profesiografie učitelů základních a středních škol při hledání nových možností vzdělávání učitelů pro 21. století*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2002. Podkladová výzkumná zpráva. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*. Ostrava: PdF OU, 2002c, 27 s. Roční závěrečná zpráva k obhajobě výzkumného záměru organizace VZO: msm 174500001 za rok 2002, dne 10.1. 2003.
- KURELOVÁ, M. *Cílové a evaluační standardy jako součást výuky pedagogické diagnostiky v přípravě studentů učitelství na Ostravské univerzitě*. In *Pedagogická diagnostika '95. Sborník referátů z mezinárodní konference*. Ostrava : PdF OU, 1996. s.128-130. ISBN 80-7042-106-1.
- KURELOVÁ, M. *Česká pedagogika, česká didaktika a český jazyk*. Cyklus přednášek. Cieszyn: Uniwersytet Śląski v Katowicach, Filia Cieszyn, 2002d, 10 s.
- KURELOVÁ, M. *Didaktické zásady*. In KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002e, s. 268-272. ISBN 80-7178-253-X.
- KURELOVÁ, M. (spoluautor Krejčí, V.) (rec.). *Návrh profilu absolventa učitelství studia na VŠ*. Pracovní materiál MŠMT č.j.: 31 812/2002 – 25. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003.
- KURELOVÁ, M. *Příprava a profesní zdokonalování učitelů v podmínkách globalizace*. Přednáška na mezinárodní vědecké konferenci nazv. Szkola – szanse i zagrożenia w dobie globalizacji, konané 26.-28.11.2001. Cieszyn – Ustroń, 2001 (v tisku).
- KURELOVÁ, M. *Příprava standardu učitelství kvalifikace*. Závěrečná zpráva o řešení rozvojového projektu MŠMT č.290. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002f.
- KURELOVÁ, M. *Učitelství profesně v teorii a v praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1998. ISBN 80-7042-138-X.
- Kvalita a odpovědnost – Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT ČR, 1994.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Sborník VZO: msm 174500001. Ostrava: Repronis, 2002. ISBN 80-7042-218-1.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bilá kniha*. Praha: MŠMT ČR, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- Návrh profilu absolventa učitelství studia na VŠ*. Praha : MŠMT 2002.

- NEZVALOVÁ, D. *Kompetence a standardy – módnost, či vhodnost?* In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 2. díl. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 PODPORA PRÁCE UČITELŮ. Praha: UK PdF, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998.
- Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení s komentářem*. Praha: Fortuna, 2001.
- Projekt Učitel. Kariérní růst učitelů a jejich celoživotní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 1996.
- PRŮCHA, J., *Konference ATEE o učitelském vzdělávání. Pedagogika, 2003, roč., č. 2, s. 210-212. ISSN 3330-3815.*
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Učitel : současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 3. vyd.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PŘÍHODA, V. *Vědecká příprava učitelstva*. Praha: Dědictví Komenského, 1937.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2002.
- SIKOROVÁ, Z. (ed.) *Standardy ke státním závěrečným zkouškám a závěrečným bakalářským zkouškám a kritéria hodnocení diplomových a bakalářských prací*. Ostrava: PdF OU, 1999.
- SOLFRONK, J. a kol. *Učitelství jako profese*. Liberec: PdF TU, 2000. ISBN 80-7083-390-4.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Standardy na 1. Stupni základních škol očima PAU*. Praha: NEMES, 1994. ISBN 80-901662-1-0.
- ŠVEC, V. *Faktory ovlivňující účinnost přípravného vzdělávání učitelů*. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. I. díl. Praha: UK PdF, 2001, s. 28-35. ISBN 80-7290-059-5.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVEC, V. *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů*. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. I. díl. Praha: UK PdF, 2001, s. 47-63. ISBN 80-7290-059-5.
- VALENTA, J. *Potřebujeme didaktiku teorie?* In Pedagogika, 2002, č. 4, s. 385-387. ISSN 3330-3815.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově*. Praha: UK, 1999.
- VAŠUTOVÁ, A. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 1. díl. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 PODPORA PRÁCE UČITELŮ. Praha: UK PdF, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- VÝROST, J. a kol. *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie II*. Košice: SAV, 1993.
- WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výzkumný záměr I. díl. Teoretické a komparativní studie. Výstupy řešení VZ PedF UK za rok 2001*. Praha: UK PdF, 2002. ISBN 80-7290-085-4.
- WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 1. díl. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 PODPORA PRÁCE UČITELŮ*. Praha: UK PdF, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 2. díl. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 PODPORA PRÁCE UČITELŮ*. Praha: UK PdF, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

SEZNAM PŘÍLOH:

1. Integrované dvouaprobáční magisterské studium pro učitele 2.st. ZŠ a střední školy 4 – 5leté.
2. Následné jednooborové dvouleté studium pro absolventy neučitelského oborového studia na vysokých školách s diplomem Mgr./Ing. aj. pro získání učitelské kvalifikace na ZŠ a SŠ.
3. Následné jednooborové magisterské studium učitelství pro 2.st. ZŠ (čtyřleté) a pro střední školy a střední odborné školy VVP (pětileté).

Pozn.: V následujících přílohách jsou uvedeny vyučovací předměty z pedagogiky, psychologie a některé vybrané předměty tzv. společného základu.

PŘÍLOHA č. 1

INTEGROVANÉ STUDIUM DVOUAPROBAČNÍ MAGISTERSKÉ PRO UČITELE 2.ST. ZŠ A SŠ 4 – 5LETÉ

A) pro učitele 2.st. ZŠ – čtyřleté:

1.ročník	oborové studium aprobační	ZS	LS	Z	Zk	(2 obory)
----------	---------------------------	----	----	---	----	-----------

	Filozofie a filozofie výchovy	-	LS	Z	Zk	
	Český jazyk, jeho kultura a rétorika	ZS	LS	Z	Zk	pozn.
	Cizí jazyk	ZS	LS	Z	Zk	pozn.
	Informatika	ZS	LS	Z	Zk	pozn.
	Obec. psychologie a psych.osobnosti	ZS	-	Z	Zk	
	Úvod do učitelství	-	LS	Z	Zk	pozn.
	Pedagogická praxe	-	LS	Z	-	pozn.
2.ročník	oborové studium	ZS	LS	Z	Zk	
	Biologie žáka – antropologie	ZS	-	Z	Zk	
	Ekonomie a ekonomika vzdělání	-	LS	Z	Zk	
	Pedagogická a sociální komunikace	ZS	LS	Z	Zk	
	Sociologie a sociologie výchovy	-	LS	Z	Zk	
	Obecná a srovnávací pedagogika	-	LS	Z	Zk	
	Pedagogická praxe	ZS	-	Z	-	
3.ročník	oborové studium	ZS	LS	Z	Zk	pozn.
	Vývojová a pedagogická psychologie	ZS	-	Z	Zk	
	Pedagogická diagnostika	-	LS	Z	Zk	
	Obecná didaktika s praxí	ZS	-	Z	Zk	
	Speciální didaktiky oborů	ZS	LS	Z	Zk	
	Diplomový seminář	ZS	-	Z	-	
	Pedagogická praxe	ZS	-	Z	-	
	SZZ z aprobačních oborů	-	LS	Z	červen	
4.ročník		ZS	LS	Z	Zk	
	Český jazyk, jeho kultura a rétorika	ZS	-	Z	Zk	pozn.
	Cizí jazyk	ZS	-	Z	Zk	pozn.
	Informatika	ZS	-	Z	Zk	pozn.
	Sociální pedagogika	-	LS	Z	Zk	
	Politologie a školská politika	-	LS	Z	Zk	
	Speciální pedagogika	ZS	-	Z	Zk	
	Základy školského a třídního managementu	-	LS	Z	Zk	
	Sociální psychologie a patopsychologie	-	LS	Z	Zk	
	Souvislá vyučovací praxe	ZS	-	4 týdny		hodn.
	SZZ a diplomová práce z pedagogiky, psychologie a oborových didaktik				červen	

Poznámky:

1. ročníku. Oborové studium ze dvou předmětů (oborů) končí po 3.
2. pedagogickými, psychologickými a obecně didaktickými tak jako pedagogické praxe. Oborové didaktiky jsou koncipovány v kooperaci s programy pedagogické praxe.
3. Cizí jazyk; zkoušky z nich jsou podmínkou přijetí ke SZZ ve 4.ročníku. Předměty: Český jazyk, jeho kultura a rétorika, Informatika a Cizí jazyk;
4. pedagogem, didaktikem a cvičným učitelem. V případě neshody je hodnocení podstoupeno týmu garantů učitelské kvalifikace. Pedagogická praxe je hodnocena týmem pracovníků: Studijní program je nutno zkompletovat z pozice schváleného
5. studijního programu pro šk. rok 2003/04.

B) pro učitele na SŠ a OŠ a SOŠ VVP - pětileté:

1.ročník	Dvouoborové studium aprobační	ZS	LS	Z	Zk	
2.ročník	Oborová studia – pokračování	ZS	LS	Z	Zk	
	Český jazyk, jeho kultura a rétorika	ZS	LS	Z	Zk	pozn.
	Cizí jazyk	ZS	LS	Z	Zk	pozn.
	Informatika	ZS	LS	Z	Zk	pozn.
	Obec. psychologie a psych.osobnosti	ZS	-	Z	Zk	
	Úvod do učitelství	-	LS	Z	Zk	
	Pedagogická praxe	-	LS	Z	Zk	
3.ročník	Oborová studia - pokračování	ZS	LS	Z	Zk	
	Filozofie a filozofie výchovy	ZS	-	Z	Zk	
	Biologie žáka – antropologie	-	LS	Z	Zk	
	Pedagogická a sociální komunikace	ZS	-	Z	Zk	
	Sociologie a sociologie výchovy	-	LS	Z	Zk	
	Ekonomie a ekonomika vzdělání	ZS	-	Z	Zk	
	Obecná a srovnávací pedagogika	-	LS	Z	Zk	
	Pedagogická praxe	ZS	-	Z	Zk	
4.ročník	Oborové studium – pokračování a ukončení	ZS	LS	Z	Zk	
	Vývojová a pedagogická psychologie	ZS	-	Z	Zk	
	Pedagogická diagnostika	ZS	-	Z	Zk	
	Obecná didaktika	-	LS	Z	Zk	
	Oborové didaktiky	ZS	LS	Z	Zk	
	Diplomový seminář	ZS	-	Z	-	
	Pedagogická praxe	-	LS	Z	-	

	SZZ z aprobačních oborů	-	LS	červen		
5.ročník		ZS	LS	Z	Zk	
	Sociální psychologie a patopsychologie	ZS	-	Z	Zk	
	Sociální pedagogika	ZS	-	Z	Zk	
	Politologie a školská politika	ZS	-	Z	Zk	
	Speciální pedagogika	ZS	-	Z	Zk	
	Základy školského a třídního managementu	-	LS	Z	Zk	
	Souvislá vyučovací praxe	-	LS	4 týdny		únor
	Diplomový seminář	ZS	-	Z	-	
	SZZ a diplomová práce z pedagogiky, psychologie a oborových didaktik					Červen

Titul Mgr. kvalifikace učitelství pro SŠ a OŠ a SOŠ VVP

Poznámky:

1. Ukončení studia má dvě fáze: oborovou ve třetím nebo čtvrtém ročníku, druhou ve čtvrtém (závěrečném ročníku studia učitelského pro 2.st. ZŠ nebo SŠ).
2. Po třetím ročníku lze přestoupit do jednooborového studia neučitelského a ukončit magisterské studium neučitelské.
3. Diplomová práce se v učitelském studiu vybírá z předmětů: pedagogika, pedagogická psychologie nebo oborové didaktiky.
4. Zkoušky z předmětů: Český jazyk, jeho kultura a rétorika, Informatika a Cizí jazyk; musí být ukončeny do konce třetího ročníku.
5. Pedagogická praxe je hodnocena týmem pracovníků: pedagogem, didaktikem a cvičným učitelem. V případě neshody je hodnocení podstoupeno týmu garantů učitelské kvalifikace.

PŘÍLOHA Č. 2

NÁSLEDNÉ STUDIUM JEDNOOBOROVÉ DVOULETÉ PRO ABSOLVENTY NEUČITELSKÉHO OBOROVÉHO STUDIA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH S DIPLOMEM MGR./ING. PRO ZÍSKÁNÍ UČITELSKÉ KVALIFIKACE NA ZŠ A SŠ

Výběr zájemců vykoná tým pracovníků z příslušných oborových kateder fakult a garantů pedagogické, psychologické a didaktické přípravy. Nahrazuje dosavadní systém „doplňkového pedagogického vzdělání“ (DPS), které přes inovace nevyhovuje profesiografickým poznatkům.

1.ročník		ZS	LS	Z	Zk	
	Filozofie a filozofie výchovy	ZS	-	Z	Zk	
	Úvod do učitelství	ZS	-	Z	Zk	
	Obec. psychologie a psych.osobnosti	ZS	-	Z	Zk	
	Biologie žáka – antropologie	ZS	-	Z	Zk	
	Pedagogická a sociální komunikace	ZS	-	Z	Zk	
	Pedagogická diagnostika	-	LS	Z	Zk	
	Sociologie a sociologie výchovy	-	LS	Z	Zk	
	Obecná didaktika	-	LS	Z	Zk	
	Oborová didaktika	-	LS	Z	Zk	
	Pedagogická praxe	-	LS	Z	-	
	Diplomový seminář	-	LS	Z	-	
	Český jazyk, jeho kultura a rétorika	ZS	-	Z	Zk	pozn.
	Cizí jazyk	ZS	-	Z	Zk	pozn.
	Informatika	ZS	-	Z	Zk	pozn.
2.ročník		ZS	LS	Z	Zk	
	Vývojová a pedagogická psychologie	ZS	-	Z	Zk	
	Obecná didaktika	ZS	-	Z	Zk	
	Oborová didaktika	ZS	LS	Z	Zk	
	Sociální psychologie a patopsychologie	-	LS	Z	Zk	
	Sociální pedagogika a speciální pedagogika	-	LS	Z	Zk	
	Základy školského a třídního managementu	ZS	-	Z	Zk	
	Politologie a školská politika	ZS	-	Z	Zk	
	Souvislá vyučovací praxe	-	LS	2 týdny		hodn.
	Diplomová práce	-	LS	obhajoba		
	SZZ z pedagogiky, pedagogické psychologie a oborové didaktiky					červen

Titul Mgr. pro učitelství na SŠ. Kvalifikace učitelská pro působení na ZŠ a SŠ i SOŠ

Poznámky:

1. Do konce ZS 2.ročníku je nutno doložit vykonání zkoušky z jazyka českého, cizího a informatiky podle požadavků příslušných garantů předmětů.
2. Pedagogická praxe sdružuje praxi pedagogickou, didaktickou i výukovou.
3. V diplomovém semináři je kontrolována diplomová práce a její postup k předložení v příslušném termínu k obhajobě.

V DPS studují také i další absolventi vysokých škol, kteří získali např. tituly MUDr., JUDr. aj.

PŘÍLOHA Č. 3

NÁSLEDNÉ JEDNOOBOROVÉ MAGISTERSKÉ STUDIUM UČITELSTVÍ PRO 2.ST. ZŠ (ČTYŘLETÉ) A PRO SŠ A SOŠ VVP (PĚTILETÉ)

A) pro učitele 2.st. ZŠ – čtyřleté:

Liší se od integrovaného modelu tím, že je zaměřeno na fázi odborného studia, ukončeného po třetím roce SZZ z aprobačního předmětu a následnou druhou fází po druhém ročníku, končící diplomovou prací a SZZ z pedagogiky, psychologie a oborové didaktiky.

Získávají titul Mgr. a kvalifikaci učitele. Výhodou je koncentrace na jeden předmět, který lze rozšířit podle potřeb školské praxe.

- | | |
|----------------|---|
| 1. a 2. ročník | program studia oboru, jež je základem pro aprobační předmět. Požadavky stejné jako u integrovaného modelu. |
| 3. a 4. ročník | má integrovaný charakter; |
| 3. ročník | ukončuje studium oborové; |
| 4. ročník | koncentruje požadavky pedagogicko-psychologické, didaktické a oborově didaktické, které jsou zakončeny na stejné úrovni jako model integrovaný; |

Titul Mgr.; kvalifikace učitelská na úrovni současných i budoucích standardů a kompetencí.

Předměty pedagogické, psychologické a didaktické v širokém kvalifikačním kontextu předmětů vázaných na pedagogickou profesionalitu lze variabilně uspořádat jako u předcházejících modelů.

B) pro učitele na SŠ a ŠO a SOŠ VVP - pětileté:

- | | |
|----------------|---|
| 1. – 3. ročník | oborového studia, které končí koncem 4.ročníku diplomovou prací z oboru a SZZ ze všech součástí oborového studia; |
| 4. ročník | ukončuje oborové studium podle studijního programu aprobačního oboru a programem učitelským podle Přílohy č.2; |
| 5. ročník | ukončuje celé studium učitelské stejně jako všechny ostatní modely. Diplomovou prací z profesních témat: pedagogiky, psychologie a oborové didaktiky. |
- SZZ ukončuje celé studium magisterské (Mgr.) a diplomem učitelského zaměření – učitelství pro SŠ a SOŠ ve VVP.

Odkazujeme na Přílohu č.1 a 2 – Přehled předmětů a poznámek k nim.

Navržené modely je možné podle potřeb jednotlivých kateder, fakult a učitelů – specialistů (od odborných asistentů po docenty a profesory) upravovat do vyhovujících programů k akreditaci.

Pokusili jsme se určit potřebné standardy opírající se o profesionální kompetence, naznačit možnosti podstatných změn v pregraduální přípravě učitelů dvou základních kategorií – učitelů pro 2.st. ZŠ a učitele středních škol různých typů a zaměření, včetně víceletých gymnázií.

KONTAKT:

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Katedra pedagogiky

Reální 5

701 03 Ostrava 1

e-mail: milena.kurelova@osu.cz

tel.: 59/ 61 60 474