

Pregraduální a postgraduální příprava učitelů v ČR

A. Pregraduální příprava

Pregraduální vzdělávání učitelů je v České republice založeno na širokém a důkladném všeobecném vzdělání. Poskytuje budoucím učitelům intelektuální základ, nezbytný pro jejich budoucí práci ve škole, přijímání nových výzev a otevřenosti ke změnám a k výběru těch podstatných vědomostí, které jsou dostupné v množství současných informací.

Realizace změn ve vzdělávání není možná bez aktivní účasti učitelů a všech ostatních pedagogických pracovníků. Proto se objevují snahy o nové přístupy ke koncipování vysokoškolské přípravy učitelů na vysokých školách.

Změně podléhá především samotná role učitele. Nemůže již být učitelem ve stabilním prostředí, ale stává se dynamickým vzdělavatelem v měnícím se prostředí. Otevřený systém vzdělávání ve formující se demokratické společnosti je dramaticky ovlivňován limitovanými prostředky pro školství, změnami v řídicích strukturách, změnami v legislativě a financování, zájmy nejrůznějších skupin. Učitelé na všech stupních našeho školství musí zvládnout velmi širokou škálu rozmanitých a existujících skutečností: zavádění nových vzdělávacích programů, úsilí o větší participaci rodičů v činnosti školy, spolupráci se sociálními partnery. Učitel se setkává s novými výukovými a informačními technologiemi, novými výukovými strategiemi a metodami, s novými poznatky v oblasti výchovy a vzdělávání. Je přirozené, že lze očekávat další změny, které jsou výzvami pro vysokoškolské instituce vzdělávající učitele k inovacím a k neustálému zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů. Koncipují se teoretické problémy pregraduální přípravy. Frekventovanými pojmy jsou především **kompetence učitele a standardy učitelské kvalifikace**.

Učitelské vzdělávání je tvořeno pěti základními komponentami:

1. Odborné vzdělávání v předmětech učitelské aprobace.
2. Všeobecně kulturní, univerzitní základ.
3. Oborově didaktická.
4. Pedagogicko – psychologická – je na řadě škol nedoceňována a je dělána zastaralým způsobem.
5. Praxe – je velmi slabá koncepčně, organizačně i finančně.

Příprava na učitelskou profesi je diferencována podle stupňů a typů škol, pro něž budoucí učitelé získávají aprobaci. Uskutečňuje se následujícími způsoby:

1. Příprava učitele mateřských škol a vychovatelů na *středních pedagogických školách* a v *bakalářském studiu* na pedagogických fakultách.

2. Příprava učitelů pro 1. stupeň základní školy v *magisterském studiu* na pedagogických fakultách.
3. Příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň základní a všechny typy středních škol ve *dvouoborovém magisterském studiu* na pedagogických fakultách a na odborných fakultách univerzitních.
4. Příprava učitelů speciálních škol a základních uměleckých škol na vybraných pedagogických fakultách v magisterském studiu.
5. Příprava učitelů odborných předmětů na technických, ekonomických a uměleckých vysokých školách v bakalářském nebo *inženýrském studiu* doplněném pedagogickou přípravou.

Cíle pregraduálního vzdělávání učitelů

Obecné cíle vzdělávání učitelů jsou vymezeny vzdělávací politikou. V koncepčním materiálu MŠMT ČR – Bílá kniha jsou tyto cíle pojaty následujícím způsobem:

- V pregraduálním vzdělávání učitelů je třeba položit patřičný důraz na výchovu k větší samostatnosti i odpovědnosti, na všeobecné vzdělání a schopnost spolupracovat.
- Pregraduální vzdělávání učitelů by mělo dávat studentům více příležitosti k získávání praktických učitelských zkušeností.
- Vysoké školy vzdělávající učitele zprostředkovávají soudobé pedagogické, psychologické a sociálně psychologické poznatky, moderní metody a zkušenosti vynikajících škol a učitelů.
- Vzhledem k potřebnosti otevření škol společnosti bude větší pozornost věnována i výuce metod komunikace učitelů s okolím škol, především s rodiči, ale i s dalšími zástupci veřejnosti.
- Celkově bude v oblasti vzdělávání budoucích učitelů MŠMT ČR usilovat o to, aby se jeho koncepční záměry, týkající se cílů a obsahu vzdělávání, plně promítly do příslušných studijních programů pedagogických fakult a dalších fakult vzdělávajících učitele. Součástí studijních programů pro přípravu učitelů má být:
 - ovládnutí předmětů své aprobace, disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru,
 - rozvíjení takových klíčových dovedností budoucích učitelů, které budou zohledňovat výsledky soudobých výzkumů a vědeckého poznání v komplexní teoretické přípravě,
 - příprava k praktickému využívání soudobých pedagogických, psychofyziologických a psychosociálních poznatků v oblasti vzdělávání a motivace k aktivnímu učení využíváním trainingových metod,

- osvojování si dovedností týmové práce při řešení pedagogických problémů,
- osvojování si schopnosti kvalitní výuky integrovaných předmětů,
- získávání dovedností potřebných k ovládnutí nových technických prostředků a interaktivních technologií i celkové schopnosti vyrovnat se s nároky informační společnosti,
- praktická příprava k realizaci forem, metod a postupů respektujících zásady zdravého učení,
- osvojování si dovednosti účelně využívat v pedagogické činnosti poradenských služeb,
- osvojování si metod, postupů a dovedností souvisejících s náplní a organizací vzdělávacího programu na úrovni školy a s hodnocením výsledků vzdělávání,
- osvojování si schopnosti práce s talenty na jedné straně a se žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami včetně zdravotně handicapovaných žáků a studentů na straně druhé,
- zvyšování jazykových kompetencí.

Modely přípravného vzdělávání

V České republice se uplatňují dva modely přípravy učitelů, event. kombinace obou.

1. Souběžný model (*concurrent model*)

V souběžném modelu budoucí učitelé studují paralelně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, didaktické, psychologické disciplíny a v průběhu tohoto studia absolvují také praktický výcvik ve školách. Tento model se uplatňuje také ve většině zemích EU, především pro přípravu učitelů primárních škol. U nás především na pedagogických fakultách. V souběžném modelu je praktický výcvik integrován v průběhu teoretického studia a má větší či menší časový rozsah. Tak je tomu i v ČR, kde se studenti učitelství zúčastňují praxe ve školách a to jak v průběhu studia, tak v závěrečném ročníku teoretického studia.

2. Následný model (*consecutive model*)

V následném modelu studují adepti učitelství nejprve první úroveň terciárního vzdělávání (univerzitního nebo neuniverzitního) v nějakém oboru (např. přírodovědný aj.) a teprve po jeho ukončení se připravují již speciálně na učitelskou profesi v dalším, pedagogickém studiu. Oborová (předmětová) a pedagogická složka přípravy jsou tak odděleny. V následném modelu je praktický výcvik zařazen až na závěr celého studia a musí být úspěšně absolvován před tím, než adept učitelství získá kvalifikaci.

Který model je užitečnější?

O tom se samozřejmě značně diskutuje i u nás. Např. za přednost souběžného modelu lze považovat to, že pedagogicko – psychologická a předmětová příprava spolu s praktickým výcvikem probíhají propojeně a předpokládá se, že to přispívá k integrovanější profesní přípravě. Naproti tomu lze mít následný model za výhodnější z toho důvodu, že pedagogická a didaktická příprava je koncentrovanější, probíhá až u vyspělejších studentů a také praxe není rozptýlena na menší časové úseky, ale je delší a soustavná.

Z výše uvedeného výkladu je zřejmé, že přípravné vzdělávání českých učitelů je ve srovnání se světem na dobré úrovni – především pokud jde o institucionální zabezpečení. V ČR všichni učitelé získávají kvalifikaci ve vysokoškolském studiu určeném pro učitele primárních a sekundárních škol, vč. speciálních škol, které se uskutečňuje jako nejméně čtyřleté. Probíhá na 9 pedagogických fakultách a na dalších 24 fakultách českých vysokých škol. (Fakulty filozofické, přírodovědecké, tělesné výchovy a sportu, teologické a další).

Učitelé odborných předmětů, kteří získávají přípravné vzdělávání na inženýrských fakultách (např. učitelé fyziky, ekonomie aj. pro střední odborné školy a střední odborná učiliště), studují většinou podle následného (konsekutivního) modelu, tj. nejprve se připravují ve svém oboru a až po něm absolvují pedagogické studium k získání pedagogické způsobilosti. Studium učitelství pro střední školy probíhá pro některé obory (chemie, historie, cizí jazyky aj.) rovněž podle souběžného modelu na některých pedagogických fakultách.

Zatím co v uvedeném parametru (povinná příprava budoucího učitel na vysokoškolské úrovni) je stav v České republice shodný či lepší než v řadě jiných zemí, jiná situace se jeví, pokud jde o obsah a kvalitu této přípravy. K těmto parametrům se soustřeďuje stále sílící kritika i četné návrhy na změny.

Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn

Realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech pedagogických pracovníků. Jejich práce se stala mnohem náročnější svou složitostí, psychickým vypětím i časovým zatížením. Vzrůstají nároky na jejich osobní i odborné kvality, zvyšují se jejich povinnosti i osobní odpovědnost. Rozvoj lidských zdrojů ve školství je proto prvořadým úkolem, který bude nutné současně zajišťovat více směry. ***Je nutné nově koncipovat vysokoškolskou přípravu učitelů i jejich další vzdělávání*** systematicky podporovat jejich práci, zvyšovat jejich motivaci pro angažování se v osobním rozvoji i v rozvoji školy a učinit učitelskou profesi přitažlivou.

Předpokladem je *rehabilitace platové úrovně* učitelstva, formulovaná v Hlavních cílech vzdělávací politiky vlády ČR. Stejně nutná je účast

představitelů učitelstva nejen při formulaci vzdělávací politiky a tvorbě vzdělávacích programů, ale i při stanovení cílů dalšího vzdělávání a úpravách pracovních podmínek. Již existující úsilí učitelských odborů a pedagogických iniciativ je třeba propojit a posílit proces *utváření autonomní sociálně profesní skupiny*, který by vedl k vypracování etického kodexu učitelství a k vytvoření střešového profesního sdružení.

Dále je nezbytné závazně *stanovit obecné i specifické předpoklady* pro vstup do pedagogických profesí. Bude nutné zavést nový způsob výběru uchazečů o učitelské studium, který bude založen na posouzení jejich motivace a osobnostních předpokladů. Analýza dnešních studijních programů a oborů učitelství ukazuje, že základní charakteristiky, obsah studia i výstupní požadavky při státních závěrečných zkouškách jsou tak různé, že nelze zaručit standardní úroveň absolventů. Na nápravu tohoto stavu lze při plném dodržování autonomie vysokých škol dosáhnout přijetím *legislativního opatření, předepisujícího standard učitelské kvalifikace*, který bude kritériem pro akreditaci studijních programů a oborů navržených fakultami. Standard bude rovněž obsahovat závaznou rámcovou strukturu výstupních požadavků, definovat klíčové komponenty učitelské kvalifikace (odborně předmětové, všeobecně vzdělávací a osobnostní, pedagogicko – psychologické, předmětově didaktické a prakticko – pedagogické) a z nich vyplývající strukturu složek studia. Předpokládá se posílení pedagogicko – psychologické složky, jejíž časový či kreditní podíl by měl činit 20 – 25 %, spolu se všeobecným univerzitním základem okolo 30 %. Pedagogické praxi začleněné do pedagogicko psychologické a předmětově didaktické přípravy by se mělo dostat 10 – 12 % celkového časového fondu učitelských studijních programů. Při všech těchto změnách zároveň platí, že musí být zvýšená i kvalita odborně předmětového studia budoucích učitelů. Zároveň je nezbytné, aby byl podpořen rozvoj oborových a předmětových didaktik.

Je také nutné dořešit tzv. doplňující pedagogické studium, které umožňuje absolventům jiných fakult získat pedagogickou složku své kvalifikace, nezbytnou pro učitele odborných předmětů. Musí být chápáno jako samostatný studijní program ukončený státní zkouškou, který je podroben akreditaci za stejných podmínek jako ostatní studijní programy učitelství.

Akademická úroveň sama o sobě nezaručuje dostatečnou kvalitu přípravy pro učitelství. Již po dlouhou dobu se jí vytýká, že je odtržena od potřeb praxe a jen nedostatečně zaměřená na *rozvoj sociálně osobnostních vlastností a profesních způsobilostí*. Přípravné vzdělávání dnes budoucí učitele spíše utvrzuje v pedagogickém tradicionalismu než v uplatňování inovativních přístupů a v rozvíjení nových vztahů mezi školou a životem společnosti. Bude proto nezbytné tradiční akademické pojetí výuky v izolovaných disciplínách pedagogické složky přípravy nahradit *pojetím funkčně integrovaným*, které bude založeno na zkušenostním učení, na výcviku v teoretické reflexi a sebereflexi a aplikaci metod akčního výzkumu. Odborná složka přípravy bude více vázána na

složku pedagogicko – psychologickou. Významné místo v něm bude mít sociálně osobnostní rozvoj a výcvik v komunikačních dovednostech.

K dalším změnám v přípravě učitelů vedou změny ve výuce i nové požadavky kladené na školu, jako je vzrůstající diferenciaci až individualizace výuky, nové formy skupinové a samostatné práce žáků, integrace dětí se speciálními potřebami, zavádění kompenzačních programů, posílení výchovné funkce školy, inkluzivní výchova, nové formy týmové spolupráce učitelů, příprava kurikulárních a jiných dokumentů. Nezbytnou součástí přípravného vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků je uvedení do multikulturní výchovy, výchovy k toleranci a proti rasismu, včetně problematiky holocaustu.

Tyto narůstající úkoly vyžadují plnou vysokoškolskou kvalifikaci učitelů základních a středních škol na magisterské úrovni a zavedení bakalářského studia pro učitelky mateřských škol, vychovatele, pedagogy volného času a mistry odborné výchovy. (V této souvislosti je nutné uvážit definování nové kategorie „pomocné učitelské síly“ či „učitelského asistenta“ s redukovanými požadavky na kvalifikaci). V návaznosti na takto koncipované přípravné vzdělávání je nutné obnovit praxi *uvádění nastupujících učitelů* a pověřit jím zkušené učitele se specifickou kvalifikací.

Zřejmé nedostatky v účinnosti přípravy učitelů tkví značnou měrou ve stávajícím *pojetí fakultních škol*. Bude nutné legislativně vymezit vztahy mezi nimi a příslušnou fakultou analogicky k funkci fakultních nemocnic. Kromě těchto „klinických“ škol bude rovněž nutné zajistit podstatně širší okruh kvalitních „laboratorních“ škol, na kterých mohou působit někteří fakultní učitelé a ve kterých se bude realizovat pedagogická praxe studentů. Pro tyto školy je nutné vytvořit odpovídající podmínky.

Dalším nezbytným opatřením je institucionální opatření *upevnění pedagogických fakult* v rámci univerzit. Proti ostatním fakultám, které také připravují učitele, mají své specifické, nezastupitelné úkoly – vytvářet vědeckou základnu pro výzkum vzdělávání, šířit inovace a stát se centry profesní komunikace mezi učiteli všech kategorií a se školskou správou na centrální i regionální úrovni. Mají pro oblast vzdělávání učitelů a pro pedagogický výzkum centrální a koordinační roli a budou v tom také systematicky podporovány ministerstvem.

Kvalifikace dosažená přípravným vzděláváním je dnes nejpodstatnějším kritériem pro zařazení učitele, na další platový postup pak má rozhodující vliv délka učitelské služby. Chceme-li však rozlišit kvalitu a náročnost práce učitelů i ostatních pedagogických pracovníků a platově ji vyjádřit, je nutné vypracovat systém *kariérového postupu, na němž by závisel postup platový*. Tento systém, založený na *diferenciaci a kategorizaci pedagogických činností* a na definování jejich kvalifikačních předpokladů, umožní postup pracovníka na základě funkční specializace i na základě kvality a tvořivosti jeho práce (u ředitelů kvality školy) zařazením do vyššího kvalifikačního a tedy i platového stupně. Zavede řadu

kvalifikačních kategorií pro učitele jako jsou např. specialista pro vývoj školního vzdělávacího programu a evaluaci práce školy, vedoucí metodického sdružení, výchovný poradce, uvádějící či fakultní učitel, metodický a inspekční odborník s nárokem na vyšší tarifní platy. Bude pokračovat dalšími kategoriemi řídicích pracovníků počínaje řediteli škol a definovat pro ně kvalifikační standardy. Navrhovaný systém propojuje individuální i týmovou dimenzi učitelské práce. Jeho cílem je motivovat učitele a další pedagogické pracovníky, aby stále usilovali nejen o svůj profesionální i osobnostní rozvoj, ale především o další rozvoj celé školy, jehož by se co nejvíce a aktivně účastnili.

Dalším komplexním systémem, který bude nutné založit, je *systém resortní personální politiky* ve smyslu rozvoje lidských zdrojů. Jeho cílem je především postupná dlouhodobá příprava a předběžný výběr vhodných pracovníků pro náročné řídicí a metodické funkce na úrovni školy, místní a regionální správy, podpůrné infrastruktury i centra (ministerstvo a jím řízené organizace, Česká školní inspekce). Doplnuje tak navržený systém kariérového postupu o hledisko dalšího rozvoje vzdělávacího systému a vytváří nezbytné předpoklady pro jeho realizaci. V systému řízení o rozhodování o školství bude mít významné místo kvantitativní a kvalitativní monitorování kvalifikační struktury, charakteristik, podmínek a postojů učitelstva na jehož základě bude možné navrhovat potřebné zásahy.

Doporučení

1. Zlepšovat postavení pedagogických pracovníků jako socioprofesionální skupiny

- Postupně zvyšovat platy ve školství. Zvyšování platů převážně orientovat na zvyšování kvality a diferenciaci činnosti.
- Podporovat různé formy profesního sdružování a podnítit vznik střešové profesní organizace.
- Podnítit vypracování základního dokumentu o postavení učitelů, který bude definovat jejich práva a povinnosti.

2. Zvyšovat kvalitu a funkčnost přípravného vzdělávání učitelů

- Realizovat požadavek vysokoškolského vzdělání i na další kategorie pedagogických pracovníků (učitelky mateřských škol, mistři odborného výcviku).
- Zavést standard učitelské kvalifikace jako kritérium pro akreditaci studijních programů.
- Vypracovat a zavést nástroje pro výběr uchazečů vhodných pro učitelské povolání.
- Vymezit postavení a roli fakultních (klinických a laboratorních) škol v šíření nového pojetí vzdělávání a zajišťování pedagogické praxe.

- Podpořit rozvoj oborových a předmětových didaktik.
 - Obnovit praxi uvádění nastupujících učitelů.
 - Systematicky podporovat výzkumné, vývojové a akční projekty pedagogických fakult.
3. Diferencovat pedagogické činnosti a realizovat systém kariérového a platového postupu.
- Diferencovat jednotlivé pedagogické činnosti, zavést odpovídající kvalifikační kategorie a stupně.
 - Zavést systém kariérového postupu založený na získání kvalifikační kategorie a stupně.
 - Vázat platový postup převážně na kariérový postup.
4. Navrhnout systém monitorování vybraných informací o učitelích a jiných pedagogických pracovnících.
- Založit systém předběžného výběru a dlouhodobé přípravy pro náročné řídicí a metodické funkce.
 - Pro nové kvalifikační kategorie pedagogických pracovníků vyvinout studijní programy vedoucí k dosažení certifikátu.

Zdroje pochybností o délce pregraduální přípravy učitelů

Učitelství je v centru zvýšeného odborného zájmu od roku 1990. Za tu dobu došlo v naší republice minimálně 4x k pokusům redukovat jeho pregraduální přípravu. Naposledy se tak děje v souvislosti se specificky pojatým přístupem k tzv. Boloňské deklaraci. Doporučení, organizovat univerzitní studia jako dvoufázová, pozůstávající z bakalářské a magisterské části, bylo některými osobnostmi pochopeno tak, že nastala vhodná příležitost vytypovat studijní programy, které by mohly být nadále ukončovány už bakalářským absolutoriem. Třeba učitelství, těm to přece stačí! Tento názor lze ku podivu slyšet i od vysokých úředníků ministerstva školství, ač odporuje jeho oficiálnímu stanovisku. Není cizí ani některým váženým představitelům univerzit. Za stanoviskem stoupců redukce učitelského vzdělávání lze rozpoznat několik argumentů.

1. „Plné univerzitní vzdělávání (a zde máme na mysli vzdělávání magisterské) je učitelům pro základní školství na nic, protože není v jejich profesi uplatnitelné“; možná je jim dokonce škodlivé! Proč? Vyučováním obhospodařovávají „malou mysl“, do které se toho málo vejde. A když toho učitel mnoho ví, tak jej to bude svádět, aby tuto mysl přetěžoval“.

Učitel se má tedy svou jednoduchostí do určité míry přiblížit jednoduchostem dětí, to ušetří mnohá trápení jemu i jeho žákům.

Proti tomu se ovšem mocně staví měnící se a narůstající nároky na učitelskou profesi, dané zejména tím, jací jsou dnešní žáci a jaké edukační přístupy k nim jsou dnes žádoucí. Lapidárně vyjádřeno: Stále více dětí se dnes více či méně vymyká tradičnímu modelu vzdělavatelnosti. Učitel, který přichází do školy aby vyučoval, může rychle shledat (a stále častěji také shledává), že dostat se k tomuto vyučování vůbec není samozřejmé a snadné. Zde je mimochodem i jeden z hlavních důvodů odchodů učitelů z profese: bezradnost, zoufalství, tzv. „vyhoření“. Naléhavým úkolem je vybavit budoucí učitele kompetencemi tyto situace úspěšně zvládat novými metodami edukační práce. To ovšem podstatně zvyšuje nároky na jejich přípravu. Jiný takový typ představují žáci, kteří toho už poměrně záhy ví a umí v nejedné oblasti více než učitel: znají jazyky, jsou scestovalí, suverénně ovládají počítač, vynalézavě se pohybují po internetových dálnicích, prožili věci o kterých nemáme tušení. I oni však potřebují edukaci, se zcela jinými akcenty než ti předchozí; potřebují edukaci, která jim pomůže k celistvému osobnostnímu vývoji. A jsou zde také stále větší počty dětí se specifickými psychickými poruchami, se somatickými handicapy, povahovými zvláštnostmi, kulturně determinovanými charakteristikami. A všechny tyto děti /mladistvé máme povinnost integrovat do širokého proudu školní pospolitosti a otevírat jim zde možnosti vzdělání, uplatnění, občanského zařazení a individuální seberealizace.

2. Druhý argument ve prospěch redukce učitelského vzdělávání lze tlumočit asi takto: „povolání učitele je v podstatě povoláním netvůřčím; svou povahou je aplikačně reproduktivním“. To, co má učitel vyučovat, přece dostává předepsáno v hotové podobě – v učebnicích, osnovách, pracovních sešitech apod. Jeho úkolem je, aby to s dětmi probral. Pak děti vyzkoušel a dal jim známky.

Proti tomuto názoru je třeba se ohradit s tím, že na efektivní práci s rozrůznějíící se populací žáků a modernizujícím se učivem/ kurikulem nestačí vybavenost nějakými poznatky jednou pro vždy, nějakými recepty a osnovami Je nutno hledat stále nové cesty vyučování a učení, organizovaného na jedné straně skupinově, na straně druhé dalekosáhle individualizovaně. A to zakládá odkázanost učitele na vědecké poznání, které sleduje a využívá: jeho akademická zdatnost, jeho sebejistý pohyb v prostředí akademického poznání, jeho způsobilost vybírat, aktualizovat, aplikovat je zcela nezbytná. Nezbytná je i způsobilost komunikovat se širokým spektrem partnerů jako rovný s rovným. Nezbytná je také jistá věková vyzrállost.

3. Ve prospěch redukce bývá také argumentováno, „že být dobrým učitelem je věcí jakési vrozené dispozice, umět a chtít se zabývat dětmi. Kdo tuto dispozici nemá, nikdy dobrým učitelem nebude. A kdo ji má, žádné velké vzdělávání nepotřebuje“. Prvořadým úkolem tedy není nějaké velké vzdělávání učitelů, ale spíše vytvoření vhodného vyhledávacího prostředku (diagnostické metody), který nám tyto disponované obdařence pomůže identifikovat. A ani v tomto případě není žádná velká univerzitní péče zapotřebí. Snad s výjimkou učitelů gymnázií, ale tam se tato péče netýká učitelství jako takového, ale vědních základů předmětů, které budou studenti potřebovat na vysoké škole.

K tomuto stanovisku stručná replika: mějme na mysli, že současný učitel musí být kompetentní v otázkách, které přirozený vztah k dětem/mladistvím daleko přesahují – jmenovitě např. v otázkách diagnostiky, strategií optimálního využívání vzdělávacích potencialit u různých typů dětí, zavádění metakognitivních programů (tzn. programů učit se učit) a mnohých dalších. Aktuálně nezbytnými se stávají způsobilosti organizovat procesy ve školní třídě (tzv. třídní management) jednat s rodiči a zástupci obce, zavádět inovace, formulovat program školy tak, aby si rodiče mohli pro své děti vybrat tu, která jim vyhovuje apod. Závěrem: orientace na lidské zdroje, tedy na vzdělanost a občanské kvality osobnosti, nabývá významu klíčového faktoru ekonomického růstu, politické stability, odolnosti vůči negativním jevům a solidární participace na tvorbě budoucnosti. To dnes platí všeobecně, ale v zemích, které nedisponují přírodním bohatstvím ani mocenskou pozicí – což je situace České republiky – to platí obzvlášť. Tomu pak musí odpovídat i rozhodnost při zajišťování vysoké úrovně edukační péče o děti a mládež, zahrnující i nemenší rozhodnost při zajišťování plnohodnotné přípravy učitelů.

Analýza pedagogicko – psychologické složky pregraduálního vzdělávání učitelů v České republice

Analýza byla realizována v rámci projektu resortního výzkumu MŠMT ČR „Podpora práce učitelů“. Předmětem analýzy byly vzdělávací programy učitelství realizované ve studijních letech 1999 – 2001 na všech, tj. 9 pedagogických fakultách a na 17 dalších fakultách, které se podílejí na přípravě učitelů pro střední školy (FF MU Brno, FF UK Praha, FF UP Olomouc, FF OU Ostrava, Filozoficko – přírodovědecká fakulta Opava, PřF Brno, PřF UK Praha, PřF UP Olomouc, PřF OU Ostrava, MFF UK Praha, Fakulta informatiky MU Brno, Fakulta aplikovaných věd ZČU Plzeň, FTVS UK Praha, FTK UP Olomouc, Husitská teologická fakulta UK Praha, Cyrilometodějská teologická fakulta UP Olomouc, Teologická fakulta JČU České Budějovice).

Z analýzy vyplývají tyto **slabé stránky přípravného vzdělávání učitelů**:

- *rozdílné zastoupení* psychologických a pedagogických předmětů na jednotlivých fakultách (na fakultách připravujících učitele pro střední školy jsou tyto předměty zastoupeny v nedostatečné míře),
- přetrvávající *akademické pojetí* mnoha těchto předmětů, které jen v malé míře odrážejí charakter situací a problémů, jimž je absolvent fakulty ve školské praxi vystaven,
- *nízká propojenost* obsahu pedagogických a psychologických předmětů, oborových didaktik a pedagogické praxe, neefektivní spolupráce oborových didaktiků, cvičných učitelů na fakultních školách a studentů,
- na pedagogických fakultách *příliš vysoký počet hodin přímé (kontaktní) výuky* v odborných předmětech, malý prostor pro tvůrčí samostatnou práci a experimentování studentů,
- *nedostatečná nabídka volitelných předmětů* vzhledem ke specifčnosti povolání učitele, *málo efektivní metodika* podněcování rozvoje pedagogických dovedností a pedagogického myšlení studentů, přetrvává *mýtus*, že student si osvojuje pedagogické dovednosti pouhou aplikací pedagogické a psychologické teorie při řešení praktických problémů, nedoceňuje se význam zkušenostního učení, doplňovaného sebereflexí studentů,
- nepříznivé podmínky, které brání zefektivňování účinnosti pedagogických praxí studentů (omezené finanční zdroje pro rozvoj fakultních škol, absence speciální pedagogicko – psychologické přípravy cvičných učitelů, nízká míra funkční spolupráce učitelů na pedagogických fakultách a cvičných učitelů, malá propojenost pedagogických zkušeností studentů, získávaných na fakultě a na cvičných školách),
- *nedostatečná pedagogicko – psychologická připravenost vzdělavatelů budoucích učitelů* (zejména vysokoškolských učitelů odborných předmětů), u řady učitelů různých fakult malá ochota podílet se na inovacích přípravného vzdělávání učitelů,
- *málo efektivní pojetí státní závěrečné zkoušky*, kde se prověřují izolované poznatky z odborných (aprobačních) předmětů, didaktik těchto předmětů, pedagogiky a psychologie (u některých fakult připravujících učitele všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy dokonce pedagogika a psychologie není do této kvalifikační zkoušky zařazena),

absence pedagogicko – psychologického výzkumu problému školské praxe (výchovy a vzdělávání).

Návrh profilu absolventa učitelského studia na VŠ

V současné době, kdy zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (vysokoškolský zákon) v platném znění, poskytuje vysokým školám poměrně široký prostor pro tvorbu vlastních studijních programů (vč. učitelství), není vždy profil absolventa učitelství studia na vysoké škole v souladu s budoucími potřebami základního a středního školství (viz Bílá kniha). Důraz je položen na vnitřní proměnu školy, přičemž očekávaná proměna je chápána jako jev komplexní (vztahuje se k cílům a obsahu vzdělávání, stylům výuky, vztahu učitele a žáka i k hodnocení žáků). Vzhledem k tomu, že klíčovými aktéry proměny školy jsou její učitelé, zvyšují se nároky na jejich osobní a profesní kvality. Z tohoto důvodu bylo MŠMT ČR jako jedno z témat resortního výzkumu pro léta 2000 – 2001 vypsáno téma Podpora práce učitelů, které bylo realizováno projektem, jehož nositelem byla Pedagogická fakulta UK v Praze a spolunositelem Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

Jedním z konkrétních výstupů projektu je **Návrh profesního standardu**, které ve zkrácené podobě uvádíme.

Základní pojmy užívané v textu.

Profesní způsobilost (kompetence)

Profesní způsobilostí jsou rozuměny takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje.

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 sjednotil kritéria pregraduálního vzdělávání učitelů.

Cílem materiálu je formulovat požadavky kladené na učitele, a tím zahájit proces sjednocování pregraduální přípravy učitelů, zejména v oblasti získávání učitelství způsobilosti.

Profil absolventa učitelství studia na VŠ – společné znaky

Každý absolvent učitelství studia na VŠ by si měl v průběhu studia osvojit následující způsobilosti:

1. Způsobilost oborovou
2. Způsobilost didaktickou a psychodidaktickou
3. Způsobilost pedagogickou
4. Způsobilost diagnostickou a intervenční
5. Způsobilost sociálně komunikativní
6. Způsobilost manažerskou a legislativní

7. Způsobilost profesní sebereflexe

Jako ukázkou uvádíme profesní standard učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a SŠ a učitele odborných předmětů.

Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ	
<i>Profesní standard</i>	<i>Studium</i>
1. Způsobilost oborová	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ • umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie • je schopen transformovat poznatky příslušných vědních / technických / uměleckých oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů • je schopen transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu • dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby 	<ul style="list-style-type: none"> • aprobační obory a jejich metodologie • didaktika, didaktika odborných předmětů • pedagogická psychologie • informatika

2. Způsobilost didaktická a psychodidaktická	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy • ovládá strategie vyučování a učení na ZŠ/ SŠ v teoretické a praktické rovině a propojuje je s hlubokými znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů • má znalosti o teoriích v hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy • dovede pracovat s rámcovým vzdělávacím programem a využít jej pro tvorbu školního vzdělávacího programu • má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky • dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků 	<ul style="list-style-type: none"> • obecná a oborové didaktiky, didaktika odborných předmětů • vývojová, pedagogická a kognitivní psychologie • pedagogická praxe

3. Způsobilost obecně pedagogická	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci • je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní • dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje • orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen její reflexe ve své pedagogické práci 	<ul style="list-style-type: none"> • obecná a srovnávací pedagogika • psychologie osobnosti, vývojová, pedagogická • sociologie a sociologie výchovy • pedagogická praxe

4. Způsobilost diagnostická a intervenční	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy • je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje • je schopen u každého žáka identifikovat jeho specifické vzdělávací potřeby a dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování možnostem jednotlivců • dovede využít prostředků pedagogické diagnostiky pro identifikace individuálních předpokladů žáků a sociálních vztahů ve třídě • je schopen u každého žáka identifikovat jeho silné stránky, najít oblasti, na nichž se může zakládat jeho sebeúcta a podporovat rozvoj každého žáka v oblasti jeho nadání, talentu a silných stránek • s využitím pedagogické diagnostiky je schopen poradit žákovi v profesní orientaci s ohledem na jeho předpoklady • je schopen poradit (poskytnout pomoc) rodičům, spolupracovat s nimi v diagnostické oblasti 	<ul style="list-style-type: none"> • pedagogická diagnostika • psychologie osobnosti a vývojová • biologie dětí a mládeže • patopsychologie • speciální pedagogika

5. Způsobilost sociálně komunikativní	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě / škole • ovládá prostředky utváření 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 sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení • dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy • dovede uplatňovat znalosti a dovednosti ovlivňující výchovu ke zdravému životnímu stylu, environmentální výchovu, multikurutní výchovu, dopravní výchovu, výchovu k volbě povolání, sexuální výchovu, ochranu člověka za mimořádných okolností, rovnoprávnost mužů a žen • zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy 	<ul style="list-style-type: none"> • sociální psychologie • sociální pedagogika • sociologie výchovy • sociální a pedagogická komunikace • český jazyk a rétorika

6. Způsobilost manažerská a legislativní	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě • ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví • má základní znalosti o zákonech a dalších právních normách, zná pedagogické dokumenty vztahující se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí • má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy • má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků • je schopen vytvářet projekty na úrovni institucionální spolupráce vč. zahraniční 	<ul style="list-style-type: none"> • školská legislativa • vzdělávací politika • pedagogické dokumenty • základy školského a třídního managementu • cizí jazyk • pedagogická praxe

7. Způsobilost profesní sebereflexe	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů • je schopen dalšího sebevzdělávání a umí využívat dostupných zdrojů • je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci • má znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, historické, politické, právní, ekonomické, zdravého životního stylu a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků • má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru a pro partnerskou spolupráci s rodiči • je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty 	<ul style="list-style-type: none"> • filozofie výchovy • etika • aprobační obory (vystudovaný obor) • společenskovední disciplíny • reflektivní zkušenost (pedagogická praxe)

B. Postgraduální vzdělávání učitelů

Ve druhé části našeho sdělení se zabýváme dalším vzděláváním učitelů. Vzhledem k tomu, že tento systém nebyl po roce 1989 zatím vytvořen, opíráme se o informace z Projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č.LS 20007-Podpora práce učitelů. Poznatky byly shrnuty v kapitole „Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím“.

„*Další vzdělávání a sebevzdělávání pedagogických pracovníků* je podstatným znakem učitelské profese, jejím právem i povinností, jedním ze základních kritérií posuzování kvality učitele. Dnes, kdy se podstatně proměňuje role i každodenní práce učitelů i ostatních pedagogických pracovníků, především ředitelů a inspektorů, je jejich stále další vzdělávání nezbytnou složkou rozvoje jednotlivců i jedním z nejdůležitějších prvků organizování života školy. Jedním z hlavních úkolů ministerstva je *systematická podpora* dalšího vzdělávání jeho účelovým financováním, podpora rozvojových programů i zajištění odpovídající podpůrné infrastruktury. Navrhovaná *společná podpůrná infrastruktura* založená na síti pedagogických center je dostatečně velká i pružná, aby propojila všechny, kteří další vzdělávání potřebují, i ty, kteří ho mohou poskytovat. Bude umožňovat *zapojení nejlepších učitelů i škol* a maximální využívání jejich zkušeností a současně i co největší *využití potenciálu vysokých škol*, především *pedagogických fakult*“. (Bílá kniha)

Současný stav v oblasti dalšího vzdělávání učitelů (DVU)

V oblasti DVU došlo za posledních 10 let několikrát k výraznému rozrušení stabilizující se rezortní sítě DVU a k jejímu opětovnému obnovení zvláště aktivitami samotných učitelů a pracovníků nižší úrovně státní správy v oblasti školství. Celkově zájem o další vzdělávání výrazně poklesl.

Další vzdělávání učitelů je nepochybně součástí diskusí v oblasti vzdělávací politiky, byla učiněna řada opatření na podporu DVU – ale:

- tato opatření byla **parciální**, - nebyla brána v úvahu **komplexnost** DVU a **význam** všech jeho **rozdílných druhů**

Cíle DVU

Podle základního zadání se výzkum zaměřoval na dvě oblasti:

- **Charakteristika cílů a obsahových priorit programů dalšího vzdělávání učitelů a vychovatelů vzhledem k jejich diferencovaným rolím, funkcím a činnostem.**

■ Konkretizace modelu infrastruktury se zvláštním zřetelem k úloze pedagogických fakult a pedagogických center.

Návrhy a závěry vycházejí z těchto určení:

- teorie dalšího vzdělávání učitelů
- současný stav a institucionální zajištění DVU
- potřeby učitelů a škol – požadavky na DVU, cíle a úkoly DVU
- připravovaná diferenciací uvnitř jednotlivých učitelských kategorií

Jedním z cílů je identifikace naléhavých potřeb v oblasti DVU a návrhy řešení problematiky a úkolů DVU. Po změně politického systému v roce 1989 nebyly dosud formulovány strategické cíle a záměry. Stejně tak nebylo stanoveno, co je prioritní pro DVU v současné fázi transformace. Význam DVU byl pouze deklarován v Bílé knize (viz citace v úvodu kapitoly).

Proto zdůrazňujeme obecné cíle DVU, smysl a význam DVU, jak je toto definováno a pojímáno zahraničními experty z oblasti DVU a orientujeme se na identifikaci a shrnutí základních a určujících faktorů pro koncipování záměrů a podmínek DVU.

Cíle a priority dalšího vzdělávání by měly být stanoveny s ohledem na rozvoj pedagogických kompetencí učitele, vzdělávací a výchovné činnosti pedagogického sboru a celé školy s tím, že je třeba podporovat komplexní profesní rozvoj učitelů a respektovat význam jednotlivých druhů dalšího vzdělávání, jimiž lze příslušných kompetencí dosáhnout.

Předpoklady realizace dalšího vzdělávání učitelů

Aby se učitelé stali „aktéry proměny školy“, je důležitá jejich příprava na tyto proměny, jejich přesvědčování o významu a smyslu této proměny a vzdělávací podpora při zvládnutí a realizaci této změny. Profesní rozvoj učitelů nelze zúžit pouze na další vzdělávání, protože všechny složky profesního rozvoje jsou propojeny, vzájemně se doplňují či podmiňují. Je nutno zohledňovat nejen podmínky institucionálního DVU, ale současně i další výše uvedené podmínky pro umožnění stálého a komplexního profesního rozvoje učitelů v praxi.

Diferenciací druhů DVU s ohledem na nové nebo nově zdůrazněné role a funkce učitelů

V souvislosti s diskusí o dalším vzdělávání učitelů se hovoří o *kariéřním řádu* a o *profesním růstu*.

Domníváme se, že primárním úkolem DVU není příprava učitelů pro „*kariérní růst*“ a pro různé *diferencované funkce a činnosti*“. Primárním pro DVU je rozvoj pedagogických funkcí školy, zajištění kvality vzdělávání. Je to především rozvoj profesních, tedy pedagogických a oborových (předmětových) kompetencí učitelů, podpora jejich pedagogické činnosti v nejširším významu.

Další vzdělávání zaměřené na školení pro specifické funkce a diferencované role a činnosti ve školství či vzdělávání zaměřené na kariérní růst učitele je druhotné, i když má podle našeho soudu svůj nezpochybnitelný význam pro rozvoj školy, pro svoji motivační funkci a v neposlední řadě umožní i širší účast na výše uvedeném dalším vzdělávání, které považujeme za základní.

Pro vypracování konkrétních projektů dalšího vzdělávání učitelů se u expertů na problematiku dalšího vzdělávání učitelů objevuje nejčastěji pět cílů:

1. zdokonalování profesních dovedností
2. vnitřní rozvoj škol
3. zdokonalování vyučovacího a učebního procesu
4. zavádění inovací a změn ve vzdělávání
5. osobní vývoj učitelů

Komplexnost a pluralita DVU nesmí být omezena na nějaké parciální funkce, jinak by to vedlo k negaci uvedených cílů DVU a tedy ke snížení kvality vzdělávání a ke zbrzdění rozvoje škol.

Rozdělení DVU na základní druhy

Rozdělujeme je do dvou základních skupin podle legislativní závaznosti výstupní certifikace.

a) kvalifikační vzdělávání

Je to postgraduální vzdělávání učitelů, které vede k získání kvalifikace, doplnění a rozšíření vzdělání, k získání specializace. Ke kvalifikačnímu vzdělávání lze přiřadit rekvalifikační studium a zařadit sem můžeme i normativní kurzy a školení. Pro aktuální situaci v našem školství, i vzhledem k světovým trendům v rozvoji možností celoživotního vzdělávání, je pro nás významná především první podskupina – kvalifikační vzdělávání, kam by mělo být řazeno:

- rozšiřující studium
- specializační studium
- funkční studium
- rozdílové studium

Specifické a nejasně postavení má:

- doplňující pedagogické studium, které je vlastně kvalifikačním studiem učitelství v rámci konsekutivního modelu učitelského studia.

b) průběžné další vzdělávání

Je realizováno ve dvou odlišných proudech – a z hlediska požadavků pedagogické činnosti škol je tuto odlišnost nutno zdůraznit a podtrhnout nezastupitelnost těchto druhů DVU:

1. vzdělávací programy

Jedná se o jednotlivé vzdělávací akce, kurzy, vzdělávací cykly, letní školy apod., pro něž je vyžadována akreditace Akreditační komise pro další vzdělávání pedagogických pracovníků MŠMT ČR (tzv. „malá“ akreditace – osvědčení o způsobilosti vzdělávacího zařízení pro určitý konkrétní vzdělávací program). Zde je rozsáhlá oblast realizátorů z resortu školství i mimoresortních institucí a organizací. V současné době je to nejrozvinutější, ze strany MŠMT nejvíce (resp. jediný) podporovaný druh DVU.

2. metodická spolupráce vzdělavatelů a učitelských kolektivů

Je to druh DVU, který je založený na soustavné činnosti metodických kabinetů, metodiků, předmětových sdružení, které je realizováno především na školní úrovni. Okresní a krajská úroveň je postupně rušena. Podle charakteru jednotlivých aktivit je vhodná realizace řady z nich ve spolupráci se zbývajícími poradenskými centry nebo s pracovišti vysokých škol. Toto vzdělávání představuje:

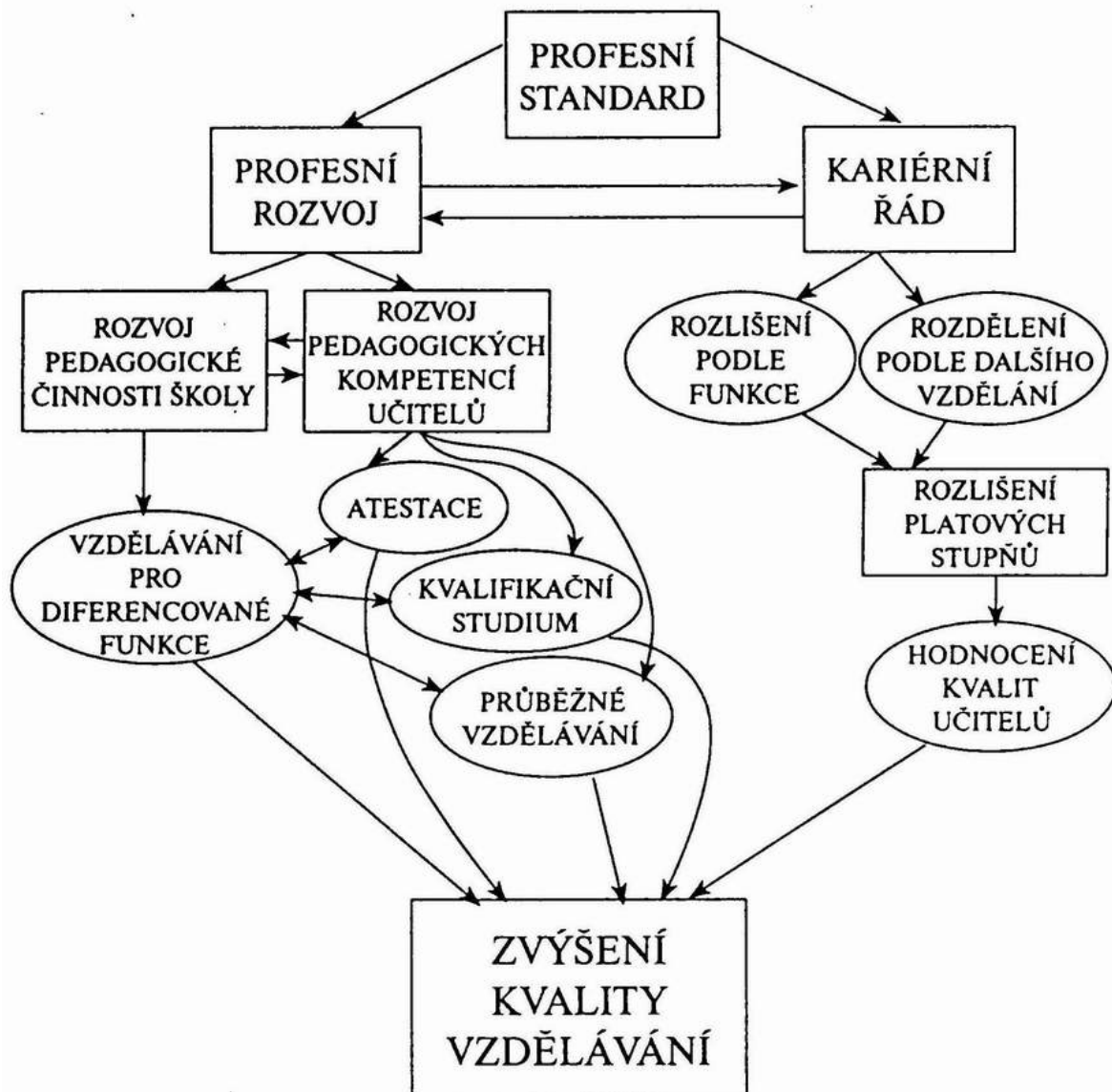
- systematickou činnost metodickou, poradenskou, konzultační, informační, vzdělávací, koordinační a servisní,
- uvádění začínajících učitelů,
- koordinace metodických postupů a kurikulárních změn v rámci předmětů, oborů i škol, hospitace u kolegů,
- školení a informování školského managementu o aktuálních ministerských pokynech, o změnách ve školské legislativě apod.
- zavádění kurikulárních inovací (školní vzdělávací programy),
- realizace kaskádových modelů celostátních vzdělávacích programů pro co nejširší počet učitelů.

Realizátoři DVU

Počet realizátorů DVU se za posledních několik let výrazně zvýšil a rozšířil. Kromě resortních zařízení DVU a vysokých škol sem patří zařízení jiných ministerstev, výrazně se angažují profesní učitelské organizace – zvláště

roli zaujímají především v oblasti předmětového vzdělávání a rozvíjení metodiky výuky a koncepce jednotlivých předmětů. Vedle nadací a občanských sdružení realizují DVU také soukromé instituce a zahraniční subjekty.

CÍLE DVU



Příloha

Struktura českého školství ve srovnání se zahraničím

Aby charakteristiky českého školství byly souměřitelné se školstvím v jiných zemích, musíme pracovat s nějakou univerzální klasifikací, která je schopna zajistit, aby individuální odlišnosti školských systémů mnoha zemí byly pokryty jednotnými etalony. Tuto roli plní ISCED – International Standard Classification of Education byla vypracována experty UNESCO a platí již od roku 1978. Používá se při mezinárodních komparacích školství.

Uvedeme zde tabulku klasifikace ISCED v zjednodušené podobě.

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED)

Stupeň ISCED Odpovídající úroveň v českém školském systému

ISCED 0	<i>Předškolní (predprimární) stupeň školství; pre-primary education.</i>
ISCED 1	<i>Primární školství (1. – 5. ročník základní školy); primary education.</i>
ISCED 2	<i>Nižší sekundární / střední školství; lower secondary education (6. – 9. ročník základní školy; nižší stupeň 6 – 8 letých gymnázií, resp. veškeré druhy vzdělávání po 5. ročníku základní školy před střední školou).</i>
ISCED 3	<i>Vyšší sekundární / střední školství; upper secondary education (veškeré střední školy, tj. gymnázia, střední odborné školy, odborná učiliště a jiná., 2 – 4 leté.</i>
ISCED 5	<i>Nevysokoškolské terciární školství; non – university tertiary education (školy zajišťující post sekundární vzdělávání, tj. následující po vyšším sekundárním vzdělávání, avšak nevedoucí k získání vysokoškolské kvalifikace, např. vyšší odborné školy).</i>
ISCED 6	<i>Vysokoškolské terciární školství; higher/university education (vysoké školy v našem smyslu, tj. většinou 3 – 6 leté diplomové studium, počínaje nejnižším, tj. bakalářským studiem a magisterské studium.</i>

ISCED 7 *Doktorandské studium; post – graduate/doctoral studies
(Jednotlivé země mají různé typy vztahů a přechodů mezi
ISCED 6 a ISCED 7.*

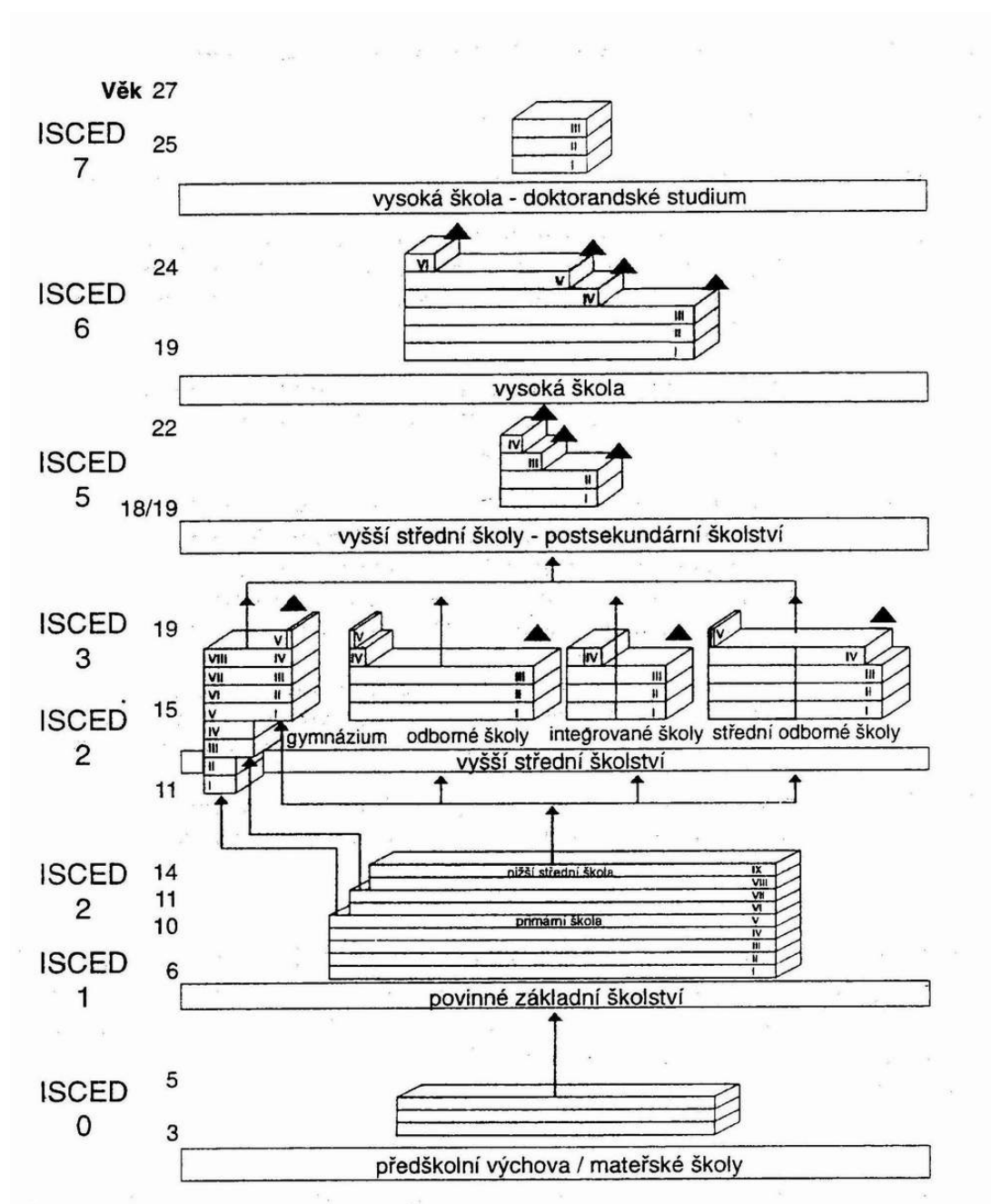
Jaká tedy je struktura českého školství ve srovnání se strukturami školství v jiných zemích?

Když porovnáme jednotlivé země, můžeme konstatovat, že z hlediska struktury je české školství jako celek shodné či podobné se školstvím v jiných zemích. Samozřejmě některé dílčí, ale významné odlišnosti tu existují. Již na úrovni ISCED 2 se zjišťuje, že zatím co většina zemí západní Evropy (ale i např. Japonsko) si zavedla a udržuje jednotné nižší střední školství, v **českém systému byl princip jednotného vzdělávání opuštěn**. Část populace žáků se může vzdělávat diferencovaně již po ukončení 5., resp. 7. ročníku základní školy, a to v osmiletých či šestiletých gymnáziích. Je to tedy v podstatě obdobná diferenciací jako v německém a rakouském systému, kde žáci ve věku 10 let, po ukončení 4. ročníku základní školy, přecházejí do jednoho z několika typů škol na úrovni nižší střední školy (ISCED 2).

K tomu je důležité připomenout, že zatím co u nás se po roce 1989 opuštění principu jednotného vzdělávání veškeré populace do věku 14 – 15 let považovalo za výdobytek demokracie, experti OECD, kteří posuzovali současné české školství, nevidí tuto změnu jako veskrze pozitivní. Mezinárodní skupina posuzovatelů (viz *Zprávy o národní politice ve vzdělávání – Česká republika, 1996, str. 117 – 118*) k tomu uvádí:

- selekce českých žáků ve věku 11, resp. 13 let, a zařízení víceletých gymnázií je radikální opatření, jehož důsledky dnes nelze plně vyhodnotit. Český vzdělávací systém se tím vlastně ocitl na rozhraní mezi převládajícím modelem jednotné (komprehensivní) základní školy a modelem selektivním.
- je možno také diskutovat, do jaké míry raná diferenciací žáků v českém systému ovlivňuje přístup k vysokoškolskému vzdělávání. Tím, že část žáků je vybírána již v tak časném věku pro studium na víceletém gymnáziu, se předurčuje i jejich pozdější vstup na vysokou školu.
- experti OECD rovněž upozorňují na negativní důsledky této rané diferenciací pro skladbu populace v základní škole. Víceletá gymnázia odčerpávají nejlepší žáky ze základních škol, které se tak stanou školami jen pro žáky s průměrným a nízkým prospěchem; podobně omezují náborovou základnu pro čtyřletá gymnázia. „*Examinátorský tým se domnívá, že výsledkem takového vývoje by byla nevyváženost školské soustavy jako celku*“.

Druhou významnou zvláštností struktury českého školství jsou **vyšší odborné školy**. Je to u nás nový druh škol, který vznikl až po roce 1992 jako určitá náhražka tzv. nástavbového (pomaturitního) studia. V současné době je v síti škol oficiálně zařazeno 183 vyšších odborných škol. Jsou většinou tříleté a specializovány např. na marketing, informační technologie, cestovní ruch, bankovníctví, ale i pedagogiku, sociální práci apod. Podle klasifikace ISCED jde o stupeň 5 v systému školství, tedy terciární nevysokoškolské (neuniverzitní) vzdělávání.



Specifické problémy stupňů a oblastí vzdělávání

a) První stupeň základního vzdělávání

Změny v pojetí vyučování znamenají především změnu myšlení učitelů a rodičů. Změnu jejich pohledu na potřeby a možnosti žáků, na cíle, k nimž jejich vzdělávání směřuje, na obsah učiva i způsoby, jak k těmto cílům dospět. Znamená to *i změny v pedagogické autonomii učitelů* - tj. v možnosti vytvářet vyučovací dokumenty a materiály, které vycházejí z konkrétní úrovně žáků, podmínek škol, vlastního pracovního stylu učitele i z jeho představ o přípravě kvalitního vyučování a ověřování nových metod a forem vyučování.

Základem pro takto pojaté vzdělávání musí být *příznivá sociální, emocionální a pracovní atmosféra*. Školy musí být pro žáka místem pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností. Dosud převažují snahy o výkonnost a rychlý postup učení, založené na ustáleném modelu vyučovací hodiny, na předávání hotových poznatků, na vynucené kázni, na vzájemné soutěži a úspěchu na úkor druhých, na dominantním postavení učitele. Vedení a přílišné ochraňování žáků musí být nahrazeny *větším důrazem na činnostní učení, na kombinování aktivit uvnitř a vně budovy školy s důrazem na činnosti v přírodním prostředí, které žákovi umožňují získat zážitky a zkušenosti, jež nemohou být předány jinou cestou, na variabilitu vyučovacích metod*, při nichž žáci hledají, ptají se, projevují vlastní názory, chybují, tvoří, objevují a vynalézají.

Pro vzdělávání žáků daného věku je důležitá *vhodná pracovní atmosféra, úzký a velmi lidský kontakt mezi učitelem a žákem i žáky mezi sebou*.

Každý učitel by měl umět *individualizovaně pracovat s celou šíří dětské populace* a zvládat základní postupy při korekci učebních a jiných problémů. Učitelé prvního stupně musí tvořit *odborný tým* se specifickými dovednostmi. Důležitá je *spolupráce s odbornými týmy učitelů druhého stupně při vytváření příznivého klimatu školy, případně školního kurikula a spolupráce s rodiči žáků*.

Těmto činnostem by měly odpovídat příslušné kompetence učitelů, vytvářené v rámci jejich vysokoškolské přípravy. V kompetencích musí výrazně přibýt diagnostika a náprava specifických poloh učení. Žákovská populace se mění, je tu dislexie, disgrafie atd., a učitel musí tyto věci včas rozpoznat. Dále přibývá dětí handicapovaných. Objevují se zdravotní psychické mentálně postižené děti a učitel musí být profesionál. Další kompetence je vedení třídy a práce se skupinami žáků z různých etnik, z různých kultur. Se vstupem do Evropy se otevíráme a učitel musí tyto věci profesionálně zvládat.

Z toho také plyne další kompetence, a to práce se žáky, kteří neovládají dobře český jazyk. A s tím také souvisí úkol, který staví Bílá kniha, ale i Evropská unie, už od 3 ročníku začít s výukou prvního cizího jazyka.

Učitel musí mít kompetenci řídit žákovu učení za situace, kdy není vhodné rodinné zázemí a žák třeba není vůbec doma schopen se připravovat. A jednou z kompetencí, kterou zatím nedokážeme dobře zvládat je, aby učitel

poznal své meze a včas se obracel na specialisty a řešil žákovské problémy: na školní psychologii, lékaře, sociální pracovníky, na pracovníky poraden.

b) Druhý stupeň základního vzdělávání

Cílem druhého stupně základního vzdělávání je především poskytnout žákům co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělání. Tzn. vybavit je jasnými vztahy k základním lidským hodnotám a takovými všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi, které jim dovolí pokračovat v dalším stále specializovanějším vzdělávání.

Důraz je kladen na motivaci k učení, na osvojení základních strategií učení, rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivost a tvořivé řešení problémů apod.

Učitel se musí naučit ve své výuce lépe reagovat na individuální potřeby žáků, na aktuální stav jejich poznání a poskytovat jim účinnou podporu. Významnou roli tu hraje *třídní učitel*.

Změny v pojetí vyučování na 2. stupni základního vzdělávání znamenají především důsledný posun od předávání „hotových“ poznatků – systémů, přehledů a hodnot ke způsobům jejich hledání a nalézání, od převažující dominantní role učitele jako zprostředkovatele učiva k využití přirozené aktivity žáků daného věku a jejich mimoškolních zájmů.

Pro učitele to znamená *překonat univerzální schéma vyučovacího procesu* a neměnné struktury vyučovací hodiny i metod práce, obnovovat úzkou spolupráci s učiteli stejných, ale i zdánlivě odlišných předmětů.

Učitelé druhého stupně základní školy budou muset připravit žáky více pro středoškolské studium než dosud. Kompetence tedy musí být jiné. Předpokládá se, že až 75 % žáků by prošlo nějakou formou středoškolské výuky. Úkolem školy jako nové záležitosti by nemělo být jenom naučit předměty, ale naučit se, jak se dále učit a vzdělávat celý život. A to je věc, kterou zatím naše škola neplní. Zapomínáme také na rozvíjení autoregulace žáků, tzn., aby vliv učitelů, rodičů ustupoval do pozadí a žák byl vybaven schopnostmi, aby převzal odpovědnost a rozhodoval se sám a uměl vzít osud do vlastních rukou. Důležité je rozvíjení týmové práce, spolupráce žáků různých schopností, různého zdravotního stavu, různých etnik, čili naučit žáky, aby se dokázali učit s jinými typy, s jinými lidmi a naučit se žít s odlišnými typy lidí.

Doporučení

1. Zvýraznit význam a specifika 1. stupně a 2. stupně základního vzdělávání ve stěžejních pedagogických dokumentech a návazných prvcích vzdělávacího systému.

- Definovat v zákonu 1. a 2. stupeň základního vzdělávání jako dvě samostatné vzdělávací úrovně se specifickými cíli a potřebami.
 - Profesní odbornost učitelů 1. stupně základního vzdělávání pojímat jako rovnocennou s oborovým vzděláním učitelů vyšších stupňů (v jeho významu, v náročnosti, ohodnocení).
2. Vytvořit rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v něm stanovit specifické cíle, obsah, výstupní klíčové kompetence a podmínky pro vzdělávání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání.
- Uplatnit systém stimulace škol ke kvalitní přípravě a realizaci školních vzdělávacích programů, k vnitřní diferenciaci a profilaci školy v souladu s potřebami žáků.
 - Zvýšit autonomii učitelů tím, že bude legislativně zajištěna svoboda volby metod a forem práce učitelů základního vzdělávání, ale i jejich odpovědnost za změny v pojetí vyučování.
3. Komplexně řešit postupný přechod na integrované vnitřně diferencované základní vzdělávání, které umožní vytvářet co nejlepší podmínky pro všechny žáky, rozvoj talentů i pro integraci zdravotně a sociálně znevýhodněných žáků a který oslabí důvody k vyčleňování žáků do specializovaných škol či tříd.
4. Změnit koncepci vzdělávání učitelů pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání pomocí státem normativně stanovených kvalifikačních požadavků, při zachování jejich magisterské úrovně, dbát na vyváženost odborně předmětové, pedagogicko – psychologické, předmětově- didaktické a praktické složky přípravy.

c) Střední všeobecné a střední odborné vzdělávání

Střední vzdělávání se dosud uskutečňuje ve třech stále relativně oddělených druzích škol: *všeobecné* na gymnáziích, *odborně technické, ekonomické, zemědělské, umělecké apod.* převážně na středních odborných školách a *učňovské* na středních odborných učilištích. Tato situace již zcela nevyhovuje novým potřebám, proto je cílem vytvořit *otevřený, koherentní a transparentní systém* středoškolského vzdělávání, který bude zahrnovat vzájemně prostupné, případně na sebe navazující vzdělávací programy, s různým podílem všeobecné a odborné, teoretické a praktické složky vzdělávání. Je podstatné, aby střední vzdělávání věnovalo pozornost vytvoření základů pro celoživotní učení a pro občanské i pracovní uplatnění ve společnosti.

Proto bude třeba vypracovat *státní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy*, které vymezí výstupní kompetence absolventů vzhledem

k novým nárokům. Vzdělávací programy ve středním vzdělávání položí důraz na tyto úkoly:

- zajišťovat připravenost mladých lidí pro celoživotní učení
- podporovat zaměstnatelnost mladých lidí v průběhu celého života
- rozvíjet široký všeobecný a obecně odborný základ vzdělání
- uplatnit všeobecně použitelné, tzv. klíčové kompetence

Školy budou v tomto rámci autonomní při tvorbě vlastních vzdělávacích programů.

g) Gymnaziální vzdělávání

I když tento typ vzdělávání je určen i nadále především k přípravě pro bezprostředně navazující studium terciární sféry, bude zároveň nutné, aby přijímal širší populaci žáků než dosud. Měl by proto zahrnovat i takové obsahy a předměty, které mohou být potřebné pro praktický život a některá povolání.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia bude proto zpracován tak, aby umožňoval mnohem více diferencovat kurikulum, které kromě možnosti současného čistě akademického pojetí získá široký všeobecně vzdělávací charakter s možností zařazení i vybraných, odborně orientujících obsahů. S tím je spojena i nutnost změny způsobů výuky a nové priority související zejména s podobou rozvoje výše zmíněných klíčových kompetencí, rozšíření výuky cizích jazyků a širší využívání informačních technologií.

Rámcový vzdělávací program zároveň umožní mnohem flexibilnější organizaci výuky tak, aby umožnila žákům vytvořit si v rámci školy co nejvíce individualizovaný vzdělávací program formou volitelných a nepovinných předmětů, který by odpovídal předpokládané následné vzdělávací dráze nebo možnostem pracovního uplatnění.

Dochází k zásadní změně situace, protože úkolem středních škol bude připravit mnohem více žáků pro vysokoškolské studium všech typů, od profesně bakalářských až po doktorské. Znamená to větší tvořivost, samostatnost učitelů středních škol, ale i jisté výzkumné kompetence. Zatím chceme po žácích především poznatky deklarativní: odříkat, co je v učebnici, co je v sešitech apod. V tom by se měla změnit příprava učitelů, naučit učitele a potom i žáky procedurální poznatky, jak umět věci udělat. Tzn. nejenom o nich pohovořit, ale i předvést. Další typ znalostí je kdy, proč a za jakých podmínek tyto naučené postupy správně použít, čili kontextové znalosti. To ovšem znamená úplně jinak koncipovat pregraduální i postgraduální přípravu. Dostáváme se k závěru, co z toho plyne pro přípravu učitelů všech stupňů škol. Je to spolupráce v rámci vysoké školy i přes hranice fakult, dělba práce mezi různými fakultami. Ukazuje se, že tradiční předměty nestačí, že budou muset být předměty integrující, moduly studia, takže musí jít o novou koncepci. Také podíl povinných předmětů, zdá se podle akreditace je relativně vysoký, sešněrovává studenty.

Měla by tam být daleko větší možnost volitelnosti cesty pro učitelskou přípravu. Zdá se, že v učitelské dráze bude potřeba zavést bod, ať už bude mít podobu postupové zkoušky nebo bakalářské zkoušky, aby se budoucí adept mohl rozhodnout, zda chce dělat učitelství, nebo přejde do jiné další studijní dráhy.

Z toho plyne změnit také výstupní požadavky, učitelskou způsobilost, státní zkoušku, neboť zatím je to spíše fakultní zkouška. Zdá se nám, že bude potřeba uvažovat pluralitu různých modelů učitelské přípravy, ale podložených jasnou koncepcí. Je možné si představit, že budou rozdílné programy pro stejný obor v kombinované formě a prezenční, protože zkušenosti studujících jsou rozdílné. Bude potřeba systematicky sledovat účinnost různých forem přípravy, vyhodnotit je, a potom najít modely, které budou pro Českou republiku nejvhodnější. Je velmi riskantní direktivně zavádět nějaké unifikované modely. Příprava učitele stojí před velkými obsahovými změnami a ty vedou k důsledkům ve struktuře a výstupním požadavkům na učitele.

Použitá literatura

1. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 1. díl, Univerzita Karlova v Praze. Praha 2001.
2. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl, Univerzita Karlova v Praze. Praha 2001.
3. Vašutová, J. a kol.: Kapitoly z pedagogiky. Pedagogická fakulta UK Praha, 1998.
4. Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí. Mezinárodní vědecká konference. Sborník, UK Praha, 2000.
5. Walterová, E.: Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě, MU Brno, 1994.
6. Nezvalová, D.: Některé trendy pregraduální přípravy učitelů, Univerzita Palackého v Olomouci, 2001.
7. Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi. Portál, s.r.o., Praha 2002
8. Průcha, J.: Moderní pedagogika. Portál, s.r.o., Praha 1997.
9. Průcha – Walterová – Mareš: Pedagogický slovník. Portál. s.r.o., Praha 1995.
10. Příprava učitelů a perspektiva české vzdělanosti. Příspěvky z veřejného slyšení Výboru pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a etice v Senátu Parlamentu České republiky. Nakladatelství Olomouc, s.r.o., 2001.
11. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. MŠMT ČR. Praha 2001.