

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 1 / ČÍSLO 3 / 2007

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
MASARYKOVA UNIVERZITA – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

MONOTEMATICKÉ ČÍSLO

## UČITEL V REFLEXI ZMĚN ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Editorka

Jaroslava Vašutová

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 1 / ČÍSLO 3 / 2007

Časopis Orbis scholae je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

*Tento časopis je vydáván za finanční podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC 06046.*

#### **Předsedkyně redakční rady:**

Eliška Walterová

#### **Redakční rada:**

David Greger, Tomáš Janík, Věra Ježková, Josef Maňák, Jiří Němec, Jaroslava Vašutová

#### **Mezinárodní redakční rada:**

Cesar Birzea – *Institute of Education Sciences, Bucharest, Rumunsko*

Botho von Kopp – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Josef A. Mestenhauser – *University of Minnesota, USA*

Wolfgang Mitter – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Pertti Kansanen – *University of Helsinki, Finsko*

Štefan Porubský – *Univerzita Mateja Bela, Slovensko*

Laura B. Perry – *Murdoch University, Austrálie*

Manfred Prenzel – *Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, Německo*

Jean-Yves Rochex – *Université Paris 8 - Saint-Denis, Francie*

Renate Seebauer – *Pädagogische Hochschule Wien, Rakousko*

Rudolf Stadler – *Universität Salzburg, Rakousko*

E-mail redakce: [OrbisScholae@seznam.cz](mailto:OrbisScholae@seznam.cz)

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

*Editorka:* Jaroslava Vašutová

*Technická redakce:* Viktor Fuglík

*Jazykové korektury:* Květa Suchánková

Korespondenci adresujte k rukám předsedkyně redakční rady.

Příspěvky uveřejněné v rubrice „studie“ a „výzkumná sdělení“ jsou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1802-4637

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 1 / ČÍSLO 3 / 2007

## Editorial

Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky  
*Jaroslava Vašutová* ..... 4

## Studie

*Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenie sa učiteľov*  
*Beata Kosová* ..... 5

Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese  
*Květa Suchánková* ..... 13

Kríza učiteľskej profesie a jej koncepčné a legislatívne riešenie na Slovensku  
*Miroslav Valica, Ivan Pavlov* ..... 27

## Výzkumná sdělení

Budoucnost školy v percepce školského managementu  
*Karel Černý* ..... 43

## Zprávy

Projekt PEDPSY: Příspěvek k nové kvalitě učitelského vzdělávání  
*Jaroslava Vašutová* ..... 69

Učící se škola – Projekt INOSKOP  
*Karel Starý* ..... 85

CLIL - Projekt pro učitele nejazykových předmětů  
*Dana Hánková* ..... 93

Profese učitele v kontextu vznikajícího evropského rámce kvalifikací  
*Richard Veleta* ..... 109

## Recenze

J. Vašutová: Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi (2. přepracované vydání)  
*Petr Urbánek* ..... 119

## Různé

Pokyny pro autory ..... 121

## EDITORIAL

# UČITEL V REFLEXI ZMĚN ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

*Monotematické číslo má za cíl podat odborné veřejnosti aktuální vhled do problematiky proměn učitelské profese jednak v reflexi nastupující kurikulární reformy u nás a jednak v rámcích, které vytváří vzdělávací politika. Předkládané výzkumné a vývojové studie nezachycují pouze domácí situaci, ale obrací pozornost k evropským kontextům a přístupům v řešení tematiky u našich nejbližších sousedů (SR) a v dalších zemích Visegrádské skupiny.*

*Diskuse o krizi učitelské profese je stále živá. Vyplývá z mnoha otevřených problémů a nezodpovězených otázek o budoucnosti školy a vzdělávání, o rizicích současné kurikulární reformy a o roli učitelů v tomto dění. Vstupuje do definování profese učitele v podobě standardů profesních i vzdělávacích či kvalifikačních rámců. Týká se podmínek výkonu profese, které jsou závislé na legislativě, finančních zdrojích i samotné (ne)koncepti profesního rozvoje učitelů. Řada dalších otázek postihuje kvalitu výkonu učitelů a její posuzování na základě jasných kritérií a stanovení indikátorů kvality. Centrem pozornosti zůstává přípravné vzdělávání učitelů, které je nyní jednak pod tlakem požadovaného strukturování studijních programů v důsledku Boloňského procesu, jednak musí reflektovat aktuální potřeby kurikulární reformy (vyplývající z dokumentů Bílá kniha, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, Školský zákon 561/2004 Sb.) a proměny školy v důsledku evropských trendů ve vzdělávání, tj. především Lisabonského procesu.*

*U nás existuje již řada dílčích příspěvků k inovacím učitelské přípravy i dalšího vzdělávání, které jsou realizované za finanční podpory Evropského sociálního fondu. Jsou podnětné, inspiřující a přínosné. Neřeší však stávající problém profesionalizace učitelství systémově.*

*Důležité místo ve zkoumání a rozvíjení učitelské profese zaujímá problematika vzdělávání a učení se učitelů jako zvláštní skupiny dospělých, kteří sami profesionálně zprostředkovávají vzdělávání svým žákům. To je tradičně jejich hlavní role. Méně běžné je jejich uplatnění v roli expertů, kteří mohou aktivně vstupovat do pedagogického výzkumu a napomáhat řešení problémových vědeckých otázek, jako je například objasňování vztahu vzdělávací politiky a školní praxe.*

*Do tohoto čísla Orbis scholae přispěli tři význační autoři ze Slovenska, kteří se dlouhodobě věnují teorii a praxi učitelské profese, kariérnímu systému a dalšímu vzdělávání učitelů a v řešení některých konkrétních otázek navazují na české autory. Fundovanými sděleními přispěli také tři doktorandi oboru pedagogika. Dva příspěvky se týkají standardizace profese učitele pojednané v evropském kontextu, jeden je přínosem v oblasti inovací ve vzdělávání učitelů cizích jazyků. Zařazeny jsou zprávy vztahující se k projektům podporujícím a inovujícím přípravu studentů učitelství a učitelů z praxe na kurikulární reformu a proměnu školy. Obsah čísla je obohacen o výzkumnou sondu týkající se představ a přesvědčení ředitelů škol o škole budoucnosti. V závěru čísla nabízíme recenzi na právě vycházející druhé, aktualizované vydání publikace Být učitelem.*

*Věříme, že tematika výzkumu a vývoje učitelské profese a vzdělávání učitelů představená ve světle aktuálních souvislostí a výzkumných výsledků zaujme a bude pro odbornou veřejnost přínosem.*

Jaroslava Vašutová

# ANDRAGOGICKÝ POHĽAD NA VZDELÁVANIE A UČENIA SA UČITEĽOV

BEATA KOSOVÁ

**Abstrakt:** Štúdia analyzuje možnosti využitia andragogickej teórie vzdelávania dospelých v podmienkach učiteľskej profesie. Porovnáva charakteristiky učiacej sa organizácie s pomerne konzervatívnym prostredím školy a triedy. Ukazuje rozdiely charakteristík učenia sa dospelých a učenia sa učiteľov, spôsobené špecifickými podmienkami učiteľskej profesie najmä ich izolovanosťou od kolegov, nedostatkom formatívnej spätnej väzby, neexistenciou tímovej práce a nízkou sebadôverou. Prináša nové námety pre aplikáciu andragogiky v systéme, metódach a formách kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

**Kľúčová slova:** vzdelávanie dospelých, učenie sa učiteľov, aplikácie andragogiky do kontinuálneho vzdelávania učiteľov

**Abstract:** The study analyzes the possibilities of theory of adult education in the conditions of teacher profession. It compares characteristics of learning organization with a relatively conservative school and class environment. It shows the differences of characteristics of adult and teacher learning caused by specific conditions of teacher profession, mainly by their isolation from colleagues, shortage of formative feedback, non-existence of teamwork and low self-confidence. It brings new ideas for application of andragogics in the system, methods and forms of continuing education of teachers.

**Key words:** adult education, teacher learning, application of andragogic in continuing education of teachers

## 1. Úvod

Andragogika sa stále viac využíva v mnohých oblastiach podnikového a profesijného vzdelávania, a to v najrôznejších druhoch profesií. Je paradoxné, že snáď najmenej sa o nej hovorí v oblasti, ktorá by jej mala byť z odborného hľadiska najbližšia, a to je ďalšie vzdelávanie a učenie sa učiteľov. Je to snáď preto, že táto oblasť je tradične viazaná najmä na pedagogiku. Väčší prienik andragogiky najmä do pedeutológie (t. j. teórie učiteľskej profesie) by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov spôsobiť dokonca zásadné koncepčné zmeny.

## 2. Andragogické inšpirácie pre koncepciu vzdelávania učiteľov

Andragogická **koncepcia celoživotného vzdelávania** jasne ukazuje, že ďalšie vzdelávanie učiteľov musí byť celoživotné – t. j. trvať nepretržite a zároveň kontinuálne – t. j. synergicky nadväzujúce, stupňovito alebo cyklicky sa rozvíjajúce a zabezpečujúce stále väčšiu expertnosť učiteľa v oblasti, ktorej sa venuje. Takto koncipované ďalšie vzdelávanie učiteľov by už nemalo stáť iba na rôznorodnej ponuke vzdelávacích inštitúcií, ale na systéme vzdelávacích možností pre učiteľa, ktoré vychádzajú z požadovaných stupňov kariéry, založených na stupňoch zvyšujúcej sa profesionality (podrobnejšie Pavlov 2002, Koncepcia profesionálneho rozvoja..., 2006).

Teória spoločnosti založenej na poznaní priniesla koncept **učiacej sa organizácie**. Tento koncept treba zásadnejšie rozpracovať aj na podmienky školy. Dnes už v Českej republike zákon požaduje, aby každá škola mala *program vlastného rozvoja*, vrátane rozvoja ľudských zdrojov. V podobnej dikcii sa pripravuje aj slovenský zákon. Každá škola bude musieť na základe analýzy identifikovať vlastné potreby, koncipovať svoj rozvojový program, plánovať a riadiť zmeny, evalvovať svoj pokrok a mala by tak robiť v zmysle systémového prístupu, resp. systému riadenia kvality.

**Koncepcia učiacej sa školy**, na prvý pohľad taká samozrejماً, dodnes nie je zásadne rozpracovaná, má vážne prekážky osobitne pre špecifické charakteristiky učiteľskej profesie a pre postoj učiteľov k vlastnému učeniu sa. Naša základná ani stredná škola zatiaľ nesplňuje charakteristické znaky učiacej sa organizácie tak, ako ju charakterizuje Prusáková (2000, s. 12). Napr. pre máloktorú školu je typické systémové správanie vrátane vzdelávania, vytváranie atmosféry zmien (tá je skôr vnímaná ako prekážka v práci a nie jej základ), škola nie je strategickým miestom vzdelávania učiteľov, kde je ťažisko vzdelávania orientované na potreby školy, vzdelávacie programy nie sú koncipované v súlade s potrebou pracoviska, učitelia sa v škole neučia v tímoch, manažmenty nerealizujú pravidelne výmeny odborných skúseností so skutočnou otvorenou reflexiou a sebareflexiou, učitelia nespájajú svoje vzdelávacie potreby s potrebami školy a pod. Učitelia sa radšej prihlásia na nejaký kurz mimo školy a jeho výsledky využívajú predovšetkým pre seba (Lazarová 2005). Metodicko-pedagogické centrá na Slovensku v poslednej dobe veľmi intenzívne vzdelávajú predovšetkým školský manažment v problematike učiacej sa školy. Napriek tomu, ako aj napriek faktu, že samotné školy sú priamo vzdelávacie organizácie, by sme ich na päťstupňovej škále vývoja vzdelávania v organizáciách – 1. odmietanie, 2. povinnosť, 3. neucelenosť, 4. systém a 5. integrácia (Prusáková 2000, s. 14) mohli podľa predchádzajúcej charakteristiky zaradiť na stupeň dva – povinnosť, alebo tri – neucelenosť.

Hlavným dôvodom je pravdepodobne tradičný charakter učiteľskej profesie u nás. Je to totiž profesia prebiehajúca v partikulárnom, do seba uzatvorenom a celkovo v silne konzervatívnom prostredí školskej triedy. Pol a Lazarová identifikovali niekoľko kľúčových „defektov“, ktoré sú pre školu typické a vytvárajú prekážky z hľadiska učiacej sa organizácie. Sú to napr. prílišný dôraz na byrokratické pravidlá a nariadenia, systémy hodnotenia (učiteľov aj žiakov), ktoré nepomáhajú

skvalitňovať vyučovanie, malé zapájanie učiteľov do rozhodovania, izolovanosť učiteľov a prekážky v spolupráci medzi učiteľmi navzájom a s vedením školy (Pol, Lazarová 2000, s. 11-12).

Ďalšie dve dôležité andragogické otázky sú však úplne rozhodujúce pre status profesie a pre porozumenie, čo robí profesiu profesiou a čo znamená expertnosť učiteľa (bližšie pozri Kosová 2006). Je to vypracovanie **štandardov učiteľskej profesie a kariérneho systému** v profesii tak, aby učiteľ nemusel celý pracovný život zotrvať v jednej pozícii, čo sťažuje aj motiváciu k ďalšiemu vzdelávaniu. Prijatý model kariérneho systému progresívne nastavuje kariérne stupne a kariérne pozície tak, aby nadväzovali na systém ďalšieho vzdelávania a predstavovali funkčný alebo špecializovaný (expertný) postup učiteľa vrátane zmeny finančného odmeňovania (podrobnejšie Koncepcia profesionálneho rozvoja..., 2006). Zatiaľ však príliš nepočíta s novými andragogicky zdôvodnenými pozíciami vo vzdelávaní učiteľov na základe kolegiálnej spolupráce (mentor, tútor, peer kouč, peer učiteľ, atď.).

### 3. Špecifická učenia sa učiteľov

Andragogika rozpracúva osobitosti učenia sa dospelých. Treba však povedať, že okrem tých všeobecne platných, je u učiteľa viacero špecifik v jeho postojoch i spôsoboch učenia sa, ktoré sú hlboko ovplyvnené práve charakterom profesie, ktorú vykonáva a s ktorými treba v jeho vzdelávaní počítať.

Základný rozdiel vo vzdelávaní dospelých od vyučovania detí je princíp, že ide o **vzdelávanie seba rovných**, ktoré „predpokladá, že dospelý účastník je slobodný, schopný sa rozvíjať a realizovať svoj vlastný potenciál“ (Jarvis in Porubská, 2005, s. 45). Mal by byť teda vo vzdelávaní partnerom, ktorý spĺňa základné predpoklady dospelého k učeniu sa podľa Knowlesa: je nezávislou sebariadiacou sa bytosťou, využíva vo vzdelávaní svoje skúsenosti, je podľa svojich sociálnych rol pripravený a vnútorne viac motivovaný sa učiť najmä to, čo je preňho užitočné a čo uspokojuje jeho potreby (in Matulčík 2004, s. 102-103). Mal by teda byť takým partnerom, ktorý sa aktívne podieľa na tvorbe svojho vlastného vzdelávania.

Pohľad učiteľov na vlastné vzdelávanie je však výrazne ovplyvnený tým, že školu neopustili od svojich šiestich rokov a teda svoje vzdelávanie si predstavujú tak, ako svoje vyučovanie žiakov. Prieskumy (Lazarová 2005, Kosová, Kasáčová 2001) a osobné skúsenosti autorky ukazujú, že učitelia často preferujú kurzy a semináre vonkajších vzdelávacích subjektov, požadujú dobré prednášky, ktoré by im všetko objasnili, ciele vzdelávania majú byť vopred jasné, má ich naformulovať vzdelávateľ, požadujú hotové praktické námety ihneď použiteľné v škole (najlepšie priamo rozmnožené) a pod. Správajú sa teda viac ako objekty a nie subjekty vzdelávania.

Jedným z dôvodov je pomerne nízka **motivácia** ďalšieho vzdelávania. V učiteľskej profesii nefungujú tie motívy, ktoré sú typické pre iné profesie. Keďže dosiaľ nefunguje kariérny systém, ďalšie vzdelávanie len pre veľmi malú skupinu učiteľov znamená skutočný pracovný postup, prácu s vyššou prestížou, zvýšenie platu, resp. zvýšenie možností sebarealizácie, čo sú v iných profesiách základné motivačné činitele vzdelávania. Učiteľom sa málokedy dostáva uznania a ocenenia za zvýšenie

kvalifikácie zo strany nadriadených. Motívom vzdelávania dospelých je často zdravá pracovná nespokojnosť, ktorá ale okrem vyššie spomínaného súvisí s poskytovanou spätnou väzbou o výsledkoch a kvalite jeho práce. Túto má učiteľ práve pre izolovaný charakter profesie predovšetkým od žiakov.

Vo vzťahu k žiakom ako svojim klientom je na rozdiel od iných profesií vo väčšine prípadov v bezpečnej pozícii toho, kto vie viac a vie to v tej podobe, ktorá sa jediná od žiakov vyžaduje, t. j. v podobe didaktickej. Takže často ani vyššie vedomosti žiakov o určitom probléme, ktoré ale žiak vie inak, ako je to predpísané, nemusia učiteľa „nútiť“ k ďalšiemu vzdelávaniu. Mnoho učiteľov používa tvrdý dôraz na didakticky spracovanú formu poznania učiva žiakmi aj ako sebaobranu vlastného sebaapoňatia. Neplatí to snáď len o práci s informačno-komunikačnými technológiami, o výchovných problémoch disciplinárneho charakteru, alebo o špeciálnych vzdelávacích potrebách integrovaných alebo sociálne znevýhodnených žiakov, kde nedostatočnosť učiteľových vedomostí, zručností a schopností je výrazným motívom k vlastnému učeniu sa. V učiteľskej profesii je preto voľba ďalšieho vzdelávania viac vnútená vedením školy, riadená existujúcou ponukou, niekedy ovplyvnená módnymi trendmi, alebo príslušnosťou k nejakému združeniu, ale menej je to reflektovaná a plánovaná voľba na základe individuálneho plánu vlastného profesijného rozvoja. A tak podľa prieskumov Lazarovej, hoci učitelia deklarujú uvedomovanie si nutnosti sa vzdelávať, prevažná väčšina tvrdí, že nemá čas, alebo peniaze a 40% ho zároveň považuje za záťaž, ktorá zvyšuje únavu (Lazarová 2005, s. 82). To ukazuje, že sústavné vzdelávanie nie je pre učiteľov prioritou, alebo významnou osobnou hodnotou.

Oproti ostatným dospelým je predsa len špecifický aj **postoj učiteľov k učeniu sa**. Podľa Hanselmanna tým, že učitelia učia deti, môže sa u nich vytvoriť pocit, že musia všetko lepšie vedieť a zvládnuť ako dieťa a tak sa správajú aj v ostatných životných situáciách a vo vlastnom vzdelávaní. Majú sklon poučovať a opravovať iných a príčiny svojich neúspechov nehľadajú u seba ale u druhých (in Matulčík 2004, s. 81-82).

Najväčším špecifikom učiteľskej práce z tohto hľadiska je **izolovanosť** učiteľa od jeho kolegov, pretože väčšinu času trávi v triede so svojimi žiakmi (Pol, Lazarová 2000, s. 12 – 13). Od vstupu do profesie stojí na rozdiel od iných povolání pred nutnosťou okamžitého sebaopotvrdenia v profesii (tj. od prvého dňa úspešne učiť). Musí si preto ihneď vytvoriť vlastný postup na základe toho, čo videl ako študent počas praxe, prvých skúseností, alebo sa utieka k modelom svojich vlastných učiteľov. V profesii sa tak konzervujú postupy realizované po desaťročia, zvyšuje sa riziko stereotypu a rutiny, odkiaľ nie je ďaleko ku konzervativizmu a neochote k zmenám. Učiteľ je tak od vstupu do zamestnania vlastne sám so svojou neistotou, ktorú ale takpovediac musí zakrývať pred svojimi žiakmi, ich rodičmi a nadriadenými, utvrdzuje sa bez konfrontácie vo vlastných postupoch a postupom času je preňho každá zmena nejasným ohrozením. A to je v príkrom protiklade s tým, že v dnešnej dobe plnej cválajúcich zmien, by zmena mala byť každodennou súčasťou školy, veď tá má žiakov na zmeny pripravovať a prostredníctvom nich zmeny v budúcnosti ovplyvňovať.



Hlavnou príčinou tohto stavu je v našej škole rozvinutá tzv. „kultúra nezasahovania“ (Pol, Lazarová 2000), v ktorej len na základe vlastných skúseností pracujú izolovaní a zneistení učitelia **bez dostatočnej a kvalitnej spätnej väzby** zo strany iných odborníkov. Na rozdiel od iných krajín Európy, kde začínajúci učiteľ prejde v prvých štyroch až piatich rokoch množstvom pozorovaní, reflexií a evalvácií, na Slovensku sa uvádzajúci učiteľ k nemu do triedy často vôbec nedostane. V učiacej sa škole sa učitelia učia jeden od druhého a sú často pozorovaní svojimi kolegami, od ktorých dostávajú konštruktívnu, t. j. formatívnu odbornú spätnú väzbu. Tu nejde o občasné konzultácie s uvádzajúcim učiteľom, o hospitácie nadriadeným s dosahom na pracovné hodnotenie, ani o pohodlnú spoluprácu, teda občasné posťažovanie sa v zborovni, ale o tzv. peer pozorovanie alebo peer koučovanie tútorom, ktoré je systematické, dlhodobé, dobrovoľné, otvorené a formatívne (t. j. nehodnotiace). Táto forma známa z andragogiky, *tútor* ako individuálny pomocník, konzultant a poradca vo vzdelávaní (Prusáková 2005, s. 53), nie je v podmienkach učiteľskej profesie vôbec rozpracovaná a ani skúsení učitelia nie sú na prácu tútora pripravovaní.

Andragogika považuje za najefektívnejšie formy učenia sa **tímovú prácu a spoluprácu**. V učiacej sa škole učitelia konkrétne diskutujú o vyučovacej praxi, spoločne plánujú, overujú a hodnotia vyučovací proces, spoločne realizujú akčný výskum a pod. Nejde o bezpečný charakter interakcií v zborovni, ktoré neprekračujú hranice triedy. V kultúre nezasahovania ale zneistení učitelia, ktorí potrebujú pre stabilitu svojho „Ja“ a pre obranu svojho profesionálneho sebapoňatia byť okolím vnímaní ako experti na otázky učenia sa a vyučovania, ale nie sú skutočne ochotní diskutovať o svojej práci a už vôbec nie pred svojimi kolegami v škole. Majú obavy a strach odhaliť svoj nedostatok a zaujímajú obranné reakcie voči čomukoľvek, vrátane kolegiálnej rady a pomoci. Podľa Pola a Lazarovej sociálna obrana svojho „Ja“ predstavuje nevedomý strach zo zmeny vlastnej predstavy o sebe pred zrakmi pracovnej skupiny, pretože spätná väzba od druhých sa môže stať zdrojom pochybností o sebe, nahľadáva doterajšie sebavnímanie a čím si je človek sebou menej istý, tým viacej sa pomoci vyhýba (Pol, Lazarová 2000, s. 19).

Takýto typ práce si vyžaduje kvalitného *mentora*, ktorý s takouto špecifickou skupinou dokáže pracovať, alebo *supervízora*, ktorý túto prácu dokáže evalvovať a aj v takýchto sťažených podmienkach naučiť učiteľov reflexii a sebareflexii. Na mentorskú prácu opäť naši skúsení učitelia nie sú vôbec pripravovaní. Príprava peer učiteľov, tútorov, mentorov a supervízorov je pole, ktoré by andragogika v spolupráci s metodicko-pedagogickými centrami mala čo najskôr zaplniť, vrátane ich zaradenia do kariérneho systému. Zároveň by andragogika spolu s psychológiou dospelých mala dôkladne rozpracovať príčiny, prejavy a spôsoby prekonávania rezistencií učiteľov voči ďalšiemu vzdelávaniu a sebavzdelávaniu a prípravu spomínaných pozícií osobitne u učiteľov vo vyššom veku využiť aj ako zmenu povahy vlastnej práce a tým ako prevenciu pred vyhorením. Pochopiteľne, že s tým súvisí aj zmena v príprave vedúcich pracovníkov v školstve a prienik do školskej legislatívy.

Andragogika všeobecne konštatuje (Prusáková 2005, Porubská 2005, Knowles, Turos a i. in Matulčík 2004), že dospelý na rozdiel od dieťaťa má rozvinuté **zručnosti sebariadeného učenia sa**. Je to spôsobené aj tým, že sa neustále učí nové spoloč-

čenské roly, pričom rekonštruje tie pôvodné, čo spôsobuje, že si viac uvedomuje relatívnosť poznania, zvyšuje sa význam chápania situačného kontextu a možných faktorov pri rozhodovaní, teda akási viacrozmernosť myslenia. V učiteľskej profesii je ale väčšina učiteľov počas profesijného života v jednej hlavnej spoločenskej role. Preto niektoré zručnosti sebariadeného učenia sú rozvinuté inak, pri viacrozmer-nosti myslenia dokonca menej, ako v iných profesiách. Ironicky to býva označované spojením „typická učiteľka“, čím sa obvykle myslí jednostranná orientácia na poučovanie a prikazovanie.

Pre dospelých je typické, že v procese vzdelávania využívajú svoje skúsenosti a kľúčovo sa sústreďujú na rozdiel od detí na **praktické využitie získaných vedomostí a zručností**. Aj pre učiteľov je typické, že ich v najväčšej miere zaujímajú praktické postupy a informácie z reálnej praxe. Preto sa najviac zameriavajú na metodické námety a inovačné postupy vo vyučovaní, ktoré je možné ihneď zaviesť v triede. Často sa však po zavedení osvojených inovácií nedostavuje ani okamžitý úspech vo vzdelávaní žiakov (ako je typické pre tzv. nemožné povolania, ktorých neúspech je každodennou súčasťou), nehovoriac už o výchove, kde je potrebné dlhodobé pôsobenie. Jeden zo základných dôvodov je, že izolovaná inovácia vsadená do rutinnej praxe nefunguje, nemusí byť v súlade s predchádzajúcimi skúsenosťami učiteľa, môže byť dokonca s nimi v ostrom rozpore.

Osobitne v podmienkach Slovenska myslenie dospelých viazané na (konzervatívnu) prax je u učiteľskej profesie ešte komplikované zmätkom paradigiem ako v príprave, tak aj v ďalšom vzdelávaní učiteľa. To sa prejavuje aj v skutočnosti, že bežný slovenský **učiteľ nemá vlastnú ucelenú filozofiu výučby**, už ani tradičnú, ale ani žiadnu inú (Porubský 2006). Vzdelávanie učiteľov je tak viac ako u iných dospelých aj „**procesom reedukácie**, t. j. aj odmietnutím starých a získaním nových skúseností, postupových vzorov, informácií, poznávacích schém, motívov a metód konania“ (Turos in Matulčík 2004, s. 114). Znamená to, že prednášky a prednáškové kurzy nemôžu byť tejto situácii zodpovedajúce. V tomto prípade musí ísť najmä o využitie dialogických, emancipačných a konsenzuálnych andragogických teórií vzdelávania dospelých, „pre ktoré sú ciele, metódy a obsahy výchovy predmetom vyjednávania a partnerského dialógu medzi rovnocennými partnermi“ (Beneš 2003, s. 55). Inšpirujúce sú sociokonštruktivistické postupy, osobitne model konceptuálnej zmeny (bližšie Held 1992/93). Ide o metódy a techniky, ktoré vytvárajú príležitosti pre zviditeľnenie a racionálne uvedomenie si vlastnej koncepcie, jej medzier alebo nedostatočností, pre porozumenie vlastnému pedagogickému rozhodovaniu a jeho dôsledkom. Sú to predovšetkým metódy vzdelávania, umožňujúce na základe rôznorodej spätnej väzby rozvíjať reflexívne pedagogické myslenie (okrem už spomínaného tutoring, mentoring, supervízie, to môžu byť napr. videotréning, Bálintovské skupiny, riadené analýzy praxe na základe prípadových štúdií, denníkov, kazuistík, riadené diskusie, praktický a akčný výskum, systémický prístup, rôzne druhy výcvikov a pod.). Tieto však nie sú ani v andragogike, ani v pe- deutológii pre potreby učiteľského vzdelávania dostatočne rozpracované.

## 4. Učiteľ a poradenstvo

Existuje ešte jedna oblasť, v ktorej má andragogika veľký dlh voči učiteľstvu, a to je **poradenstvo**. Vzhľadom na stav kariérneho systému skutočné kariérové poradenstvo ani žiadna pracovná pozícia, ktorá by ho vykonávala, v učiteľskej profesii neexistuje. Priamo metodicko-pedagogickým centráram sa núka, aby ako prví takýto pracovný post vytvorili pre andragogicky pripraveného odborníka – skúseného učiteľa, ktorý by bol schopný poskytovať informácie o najrôznejších možnostiach ďalšieho vzdelávania, aby radil učiteľom i lektorom pri výbere spôsobov vzdelávania, analyzoval pre nich výhody a nevýhody špecifických vzdelávacích programov, odporúčal nadväzujúce programy a formy, radil učiteľom v otázkach, ako sa najlepšie učiť, pomáhal im lepšie poznať seba samých a tak identifikovať ťažkosti v učení a eliminovať ich. Po zavedení kariérneho systému by mal učiteľom pomáhať hľadať také možnosti vzdelávania, ktoré by im umožnili postupovať po rebríčku kariérnych stupňov, alebo odhaľovať vlastné schopnosti a tak nájsť pre seba najvhodnejšiu oblasť, v ktorej by učiteľ mohol pôsobiť ako špecialista.

Takýto poradca by mal byť ale aj schopný pomôcť učiteľovi pochopiť, že táto profesia napr. pre neho nie je vhodná a mal by ju opustiť. V západnej Európe sa napr. možnosť opustenia profesie považuje za spôsob lepšej motivácie k nej. Podľa de Jesusa sa učiteľovi má umožniť opustiť profesiu, aby objavil ďalšie profesie a znášal dôsledky tejto voľby, alebo aby dokázal realisticky hodnotiť charakteristiky iných profesií a svoje možnosti v nich, a tak (po kritickom zhodnotení) získať opäť pozitívnejšiu a optimistickú postoj k učiteľskému povolaniu (de Jesus 1995/96, s. 18).

Doteraz naznačené okruhy problémov ukazujú, aké široké je pole andragogiky v pedeutológii a aké náročné úlohy túto oblasť edukačnej vedy ešte čakajú. Skôr je však potrebné uskutočniť precíznu analýzu ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku a rozvinúť seriózne andragogický a pedeutologický výskum učiteľskej profesie a učiacej sa školy, ktorý empiricky vysvetlí naznačené problémy. Len potom bude možné v duchu súčasných európskych trendov rozvíjať naozaj efektívne modely andragogickej edukácie priamo v škole a ďalšieho vzdelávania učiteľov v nej.

## Literatúra

- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha : Eurolex Bohemia, 2003.
- HELD, Ľ. O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model konceptuálnej zmeny. *Pedagogické rozhľady*, roč. 2, č. 4–5, s. 10–12, 1992/93.
- de JESUS, S. N. Perspektívy ďalšieho vzdelávania učiteľov v západnej Európe. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 5, č. 2, s. 16–19, 1995/96.
- Koncepcia profesionálneho rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, č. 3, s. 1–26, 2006.
- KOSOVÁ, B. Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*, roč. 58, č. 1, s. 1–14. 2006.
- KOSOVÁ, B.; KASÁČOVÁ, B. Vzdelávanie učiteľov v pedagogických inováciách.

- In *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov*. Banská Bystrica : PF UMB, s. 10–27, 2001.
- LAZAROVÁ, B. *Otázky ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Habilitačná práca. Brno : PF MU, 2005.
- MATULČÍK, J. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava : GerlachPrint, 2004.
- PAVLOV, I. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002.
- POL, M; LAZAROVÁ, B. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov : Metodické centrum, 2000.
- PORUBSKÁ, G.; ĎURDIAK, Ľ. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra : SlovDidac, 2005.
- PORUBSKÝ, Š. *Rozvoj osobnosti žiaka prostredníctvom pedagogického textu s dôrazom na kognitívne funkcie*. Dizertačná práca. Banská Bystrica : PF UMB 2006.
- PRUSÁKOVÁ, V. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu, 2000.
- PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky I*. Bratislava : Gerlach Print a FF UK, 2005.

# PROFESNÍ STANDARD A JEHO ROLE VE ZKVALITŇOVÁNÍ UČITELSKÉ PROFESE

KVĚTA SUCHÁNKOVÁ

**Abstrakt:** *V souvislosti s probíhající kurikulární reformou se aktualizuje potřeba věnovat pozornost zjišťování profesních kvalit učitele. Studie se zabývá situací v zemích Visegrádské skupiny (Česká republika, Slovensko, Maďarsko, Polsko). Cílem je popsat jaké indikátory a kritéria kvality jednotlivé země volí, jakým způsobem a jestli vůbec využívají profesní standard učitele a zda kritéria kvality učitelů jsou autonomní záležitostí školy nebo přicházejí jako implementovaná národní evaluace.*

**Klíčová slova:** *učitel, profesní standard, kvalita, evaluace, kompetence*

**Abstract:** *In respect of the current curricular reform there is a need for paying more attention to the determination of teacher's professional qualities. The study is focused on situation in four countries of Visegrád group (The Czech Republic, Slovakia, Hungary, Poland). The aim is to give an account of indicators and criteria of quality in particular countries to find out if they use their teacher's professional standard or not. Next issue is if teacher's quality criteria are autonomous matter of school or the implementation of a quality evaluation on a national level.*

**Key words:** *teacher, professional standard, evaluation, quality, competencies*

## 1. Úvod

Učitelská profese se dynamicky rozvíjí v závislosti na proměnách vzdělávacího kontextu. Proměnu determinuje především nová struktura vzdělávacího systému, mění se žákovská populace, trh práce, region a vzdělávací politika. Úroveň profesních kvalit učitele může být reflektována různě (samotnými učiteli, klienty, veřejností, politiky i experty), s ohledem na stupeň a druh vzdělávací a výchovné instituce. Jednoznačná, jasně definovaná kritéria a indikátory kvality se však učitelské profesi stále nedostávají. V současnosti je proto opět pozornost odborné veřejnosti zaměřována k profesnímu standardu. Terminologická úmluva – pojmy evaluace a hodnocení, učitel a pedagog jsou používány v textu podle toho, jak je využívají zdroje.

## 2. Česká republika

V České republice se již několik let diskutuje o potřebě navrhnout smysluplná kritéria kvality profese učitele – profesní standard. Text přináší ukázkou některých řešení problematiky:

### 2.1. Národní soustava kvalifikací

V současné době vznikají standardy pro vybrané profese v rámci systémového projektu MŠMT Rozvoj **Národní soustavy kvalifikací** (NSK). Ministerstvo a přímo řízené organizace spolupracují se zřizovateli škol a jejich řediteli, asociacemi škol a zaměstnavatelů, vysokými školami a institucemi pro další vzdělávání učitelů. K odborné diskusi se připojují i vědci a experti, podniková sféra, neziskové organizace, pedagogické iniciativy, odbory.

Toto fórum by se mělo dohodnout na souboru kompetencí, kterými má disponovat učitel. Účelem standardů, jak jsou chápány v Národní soustavě kvalifikací, je především definovat kompetence, **které má mít člověk při vstupu do profese**. NSK sice zahrne i specializační, nadstavbové kompetence, ale ty nebudou spadat do základu kvalifikačního standardu úplné kvalifikace.

Vznik a podobu standardů také ovlivní vznikající **Národní soustava povolání**, která se tvoří na zakázku Ministerstva práce a sociálních věcí ČR. Druhou významnou skutečností je vznik tzv. **Evropského rámce kvalifikací** (EQF), což je aktivita Evropské unie. Náš národní systém kvalifikací by měl být kompatibilní s tímto evropským rámcem (Veleta 2007).

### 2.2. ISSA Standardy kvality pedagogické práce

Stále více jsou zmiňovány v českém prostředí standardy, které v roce 2001/2002 vypracoval mezinárodní tým odborníků z EU a USA ve spolupráci s odborníky z budoucích nových členských zemí EU pod záštitou Mezinárodní asociace Step by Step. Jedná se o ISSA Standardy kvality pedagogické práce.

V současné době jsou tyto kvalitativní standardy implementovány do vzdělávacích soustav mnoha zemí na světě. Standardy by podle Step by step měly splňovat požadavky na kvalitu vzdělávání v zemích EU a být v souladu s trendy českého školství, s myšlenkami RVP. Měly by sloužit jako nástroj pro to, aby děti, které jsou vzdělávány, byly připraveny na život. Cílem těchto standardů je v maximální možné míře podpořit učitele ve zvyšování jeho pedagogických kompetencí, nikoli kontrola či hledání chyb. Učitelům mají být pomůckou pro získání jasné a měřitelné zpětné vazby a zároveň nástrojem pro plánování, realizaci a vyhodnocování vzdělávacích postupů v práci konkrétní školy a konkrétního učitele ve vztahu k hodnotám a charakteristikám typickým pro demokratické vzdělávání. Smyslem těchto standardů by také měla být motivace učitelů, kteří usilují o zlepšení svých pedagogických postupů k dalším možnostem profesního rozvoje. Představují základní znalosti, dovednosti, postoje a strategie učitelů, kteří se řídí filozofií programů ori-

entovaných na dítě. V podstatě popisují klíčové kompetence učitele. Se standardy pracují učitelé při rozboru vlastní práce a pedagogických postupů, které využívají, slouží i vedení školy. Ředitelé je mohou využít jako nástroje pro posuzování kvality práce při hospitaci, mohou použít standardy pro srovnání se stávajícími postupy a navrhnout komplexní plán trvalé obnovy školy. Se standardy jsou seznamováni i rodiče dětí, kteří se jejich prostřednictvím dozvídají o charakteru vzdělávání jejich dítěte.

V roce 2003 začala certifikace učitelů podle mezinárodních standardů ISSA.

Tab. 1. Přehled /popis standardů podle jednotlivých oblastí

<p><b>Individualizace</b> Standard: Na základě svých znalostí o vývoji dítěte a svého vztahu s dětmi a jejich rodinami se učitel snaží o docenění rozmanitosti každé třídy a vychází vstříc individuálním potřebám a potenciálu každého dítěte.</p> <p><b>Učební prostředí</b> Standard: Učitel se snaží přispívat k vytvoření atmosféry, pro kterou je typická péče, inkluze a podnětnost, prostřednictvím budování prostředí, jež co možná nejvíce podporuje odhodlání dětí pustit se do náročných úkolů, uplatňování demokratických principů a samostatnou i skupinovou práci.</p> <p><b>Zapojení rodiny</b> Standard: Učitel buduje partnerství s rodinou, aby zajistil optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte.</p> <p><b>Techniky smysluplného učení</b> Standard: Učitel navrhuje a uplatňuje nejrůznější strategie, aby podpořil porozumění obsahům učiva a vybídl děti k tvořivosti, inovacím, zvědavosti, sociální kooperaci a zkoumání v rámci jedné i více disciplín.</p> <p><b>Plánování a evaluace</b> Standard: Učitel vytváří plány, které se řídí národními standardy, programovými cíli a individuálními potřebami dětí a uplatňuje systematický přístup pro sledování a posuzování pokroku každého dítěte.</p> <p><b>Profesionální rozvoj</b> Standard: Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce a spolupracuje s kolegy na dalším zlepšování programů a metod zaměřených na děti a jejich rodiny.</p> <p><b>Sociální inkluze</b> Standard: Učitel/ka je vzorem a zastáncem/zastánkyní hodnot a chování, které posilují lidská práva, sociální inkluzi a základy otevřené demokratické společnosti, včetně ochrany práv veškerých menšin.</p>
--

Zdroj: [www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz)

Step by Step zajišťuje učitelům dvě základní roviny podpory, které vedou ke zkvalitnění jejich práce.

**Jedna rovina** je systematická a dlouhodobá a vyžaduje od učitele práci na svém profesním rozvoji, naplnění Mezinárodních ISSA standardů pedagogické práce a splnění dosti náročných podmínek pro to, aby mohl získat mezinárodní certifikát Ocenění kvality pedagogické práce.

**Druhá rovina** nabízí jednorázovou podporu učiteli, který se rozhodne ověřit si kvalitu/úspěšnost svých vzdělávacích postupů (na základě jasných a měřitelných ukazatelů pomocí Standardů). Učitelé využijí služby certifikátora/certifikátorů např. pro pozorování jejich práce v průběhu jednoho celého dne. Jejich cílem není získat mezinárodní certifikát, ale bezprostřední zpětnou vazbu na svoji práci (s ohledem na Standardy). Nemusí se jednat jen o jednu návštěvu, ale učitel může požádat o další zpětnou vazbu na svoji práci kdykoli během roku. Učitel obdrží Zprávu o stavu kvality své práce a Plán na její zlepšení.

### Pozorování certifikátorů ve třídě

- Jeden z certifikátorů kontaktuje učitele, domluví se s ním na termínu návštěvy a sdělí mu podrobnosti o tom, jak bude návštěva probíhat.
- Dvojice či trojice nezávislých certifikátorů s licenci ISSA minimálně dvakrát navštíví učitele přímo ve třídě.
- Pečlivě sledují chování učitele, dětí a jejich vzájemné interakce a všímají si i prostředí třídy. Při samotném pozorování spolu certifikátoři nijak nekomunikují, stejně tak se drží stranou i jakékoliv komunikace s učitelem či dětmi. Snaží se o pozici pozorovatelů, kteří v co nejmenší míře ovlivňují chod ve třídě.
- Své postřehy zaznamenávají do pozorovacích archů.
- Po ukončení pozorování ve třídě si zapíší dotazy, na které se budou chtít učitele zeptat a které nebylo možné vypořádat během návštěvy.
- Dalším krokem je rozhovor s učitelem, kdy mají certifikátoři příležitost zeptat se učitele na tyto otázky (např. z oblasti spolupráce s rodinou či profesního růstu).
- Poté každý certifikátor s pomocí svých zápisků individuálně skóruje kvalitu práce učitele podle kritérií, která jsou odvozena z oficiálních Standardů.
- Následně si certifikátoři společně projdou celý skórovací protokol, porovnájí svá hodnocení u jednotlivých kritérií a utvoří jedno konsensuální skórování.
- Každý z nich pak spočítá shodu svého hodnocení s tímto výsledným konsensuálním hodnocením kvality práce učitele. Shoda musí u každého certifikátora dosahovat alespoň 80%, jinak není možné považovat výsledky pozorování za objektivní a je třeba je opakovat.
- Další fází certifikačního procesu je syntéza závěrů z analýzy portfolia, pozorování a rozhovoru s učitelem do podoby dvou zpráv - Zprávy o stavu kvality a Plánu pro zlepšení kvality. Tyto zprávy jsou jako hlavní zpětná vazba doručeny učiteli. Součástí této zprávy jsou i doporučení vhodné literatury, semináře či mentora.



Tab. 2. Ukázka pozorování

<b>Pozorování:</b>		
<b>Výukové techniky pro smysluplné učení</b>		
Učitel/ka vytváří a uplatňuje nejrůznější strategie, aby podpořil/a porozumění obsahu učiva a povzbudil/a děti k tvořivosti, inovacím, zvědavosti, spolupráci a zkoumání v rámci jedné i více disciplín.		
Ukazatel	Co možná uvidíte	Příklady / Doplnující poznámky
Učitel/ka vytváří a realizuje aktivity kooperativního učení tak, aby dětem umožnil/a dosáhnout hlubšího porozumění, rozvíjet svoje mezilidské dovednosti a posilovat své schopnosti samostatně se učit.	Přenáší na děti spoluzodpovědnost za společnou práci a řešení problémů vedoucí k dosažení společného cíle.	<i>úkoly do center aktivit mají charakter spíše individuální práce (každý skládá svoji loďku, kreslí svůj obrázek,..)</i>
	Vytváří situace, během nichž se děti učí vzájemnému respektu, naslouchání, umění „čekat, až na ně přijde řada“ a sdílení materiálů.	<i>chybí cílená kooperace mezi dětmi</i>
	Organizuje výuku v různých seskupeních (dvojice, menší či velké skupiny) tak, aby umožnil/a dětem nahlédnout problém z různých úhlů prostřednictvím sdílení poznatků, myšlenek a názorů.	
	Viditelně respektuje pravidla a normy stanovené ve třídě, a tak jde žákům osobním příkladem.	<i>ve třídě nejsou napsaná pravidla</i>

Zdroj: www.sbscr.cz

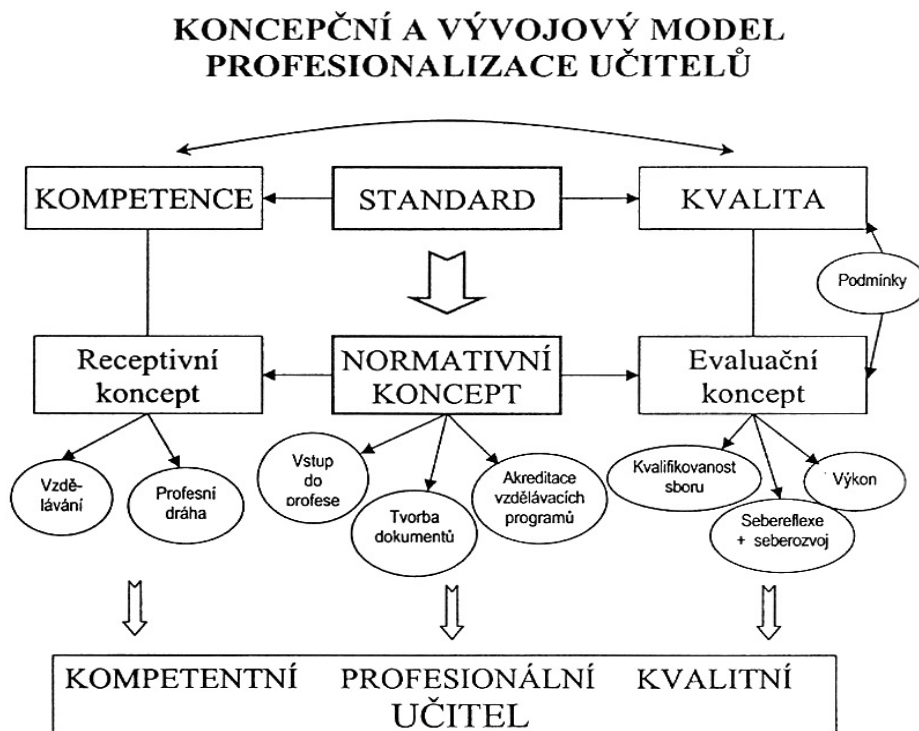
Učitel, který projde tímto procesem (min. doba je 6 měsíců), naplní standardy a splní další profesní předpoklady a podmínky (více na [www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz)), získá **mezinárodní certifikát Ocenění vysoké kvality pedagogické práce platný 5 let od data vydání**.

Problém těchto standardů je, že je lze využít pouze pro hodnocení **na úrovni preprimárního a primárního vzdělávání**.

### 2.3. Návrh profesního standardu

Pokud hovoříme o profesním standardu profese učitele v České republice, je vhodné připomenout, že v souvislosti s Bílou knihou (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR 2001), byl formulován požadavek MŠMT ČR ve formě rezortního výzkumného projektu nazvaného **Podpora práce učitelů** (2000-2001). V projektu byly řešeny tyto oblasti: *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů* (řešitel J. Vašutová), *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů* (řešitel V. Švec) a *Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím* (řešitel J. Kohnová). Řešitelskými pracovišti byla Pedagogická fakulta UK v Praze, Pedagogická fakulta MU v Brně a CDVPP v Brně. Projekt usiloval o systémové řešení profesionalizace učitelství a profesního rozvoje učitelů. Výstupem byla jednak celostátní konference a jednak dvoudílná publikace *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (Walterová a kol. 2001). Návrh profesního standardu byl jádrem první oblasti. Tento návrh pracoval s triádou: kompetence – standard – kvalita. Profesní standard vymezoval sedm oblastí kompetencí. Využití standardu bylo završeno v modelu profesionalizace:

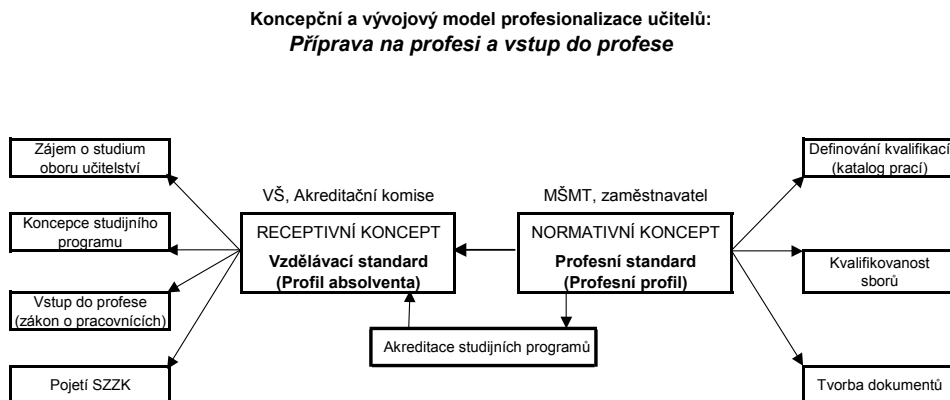
Obr.1. Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů



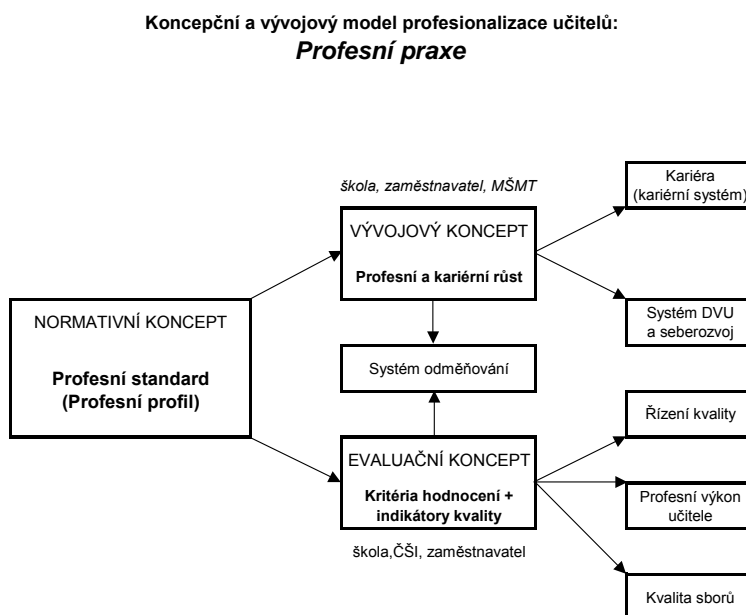
Zdroj: Vašutová 2001

Autorka tento model dále vyvíjela a v roce 2004 v publikaci „Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu“ získal tuto podobu:

Obr. 2. Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů – rozšířená verze – 1. část



Obr. 3. Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů – rozšířená verze – 2. část



Zdroj: Vašutová 2004

Tento logický model představuje využitelnost profesního standardu a jeho nezařaditelnou roli v profesionalizaci učitelství. Zahrnuje v sobě všechny roviny – přípravu na profesi, vstup do profese a zároveň profesní praxi.

## 2.4. Dlouhodobý záměr

Další z dokumentů ČR, který obrací svoji pozornost ke kvalitě, je Dlouhodobý záměr ČR 2005. Zde bylo navrženo šest strategických směrů, ve kterých se promítají a jsou řešeny všechny základní trendy obsahových změn ve vzdělávání a změn s nimi souvisejícími, které stále nabývají na naléhavosti. Jedním z nich je „Zajišťování kvality, monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání“ (více na [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) - Dlouhodobý záměr 2005).

Podobnost, či rozdílnost v řešení problematiky budeme sledovat v dalších zemích Visegrádské skupiny.

## 3. Slovensko

**Národný program výchovy a vzdelavania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov** vyzdvihuje dôležitosť vytvorenia profilu pedagogických pracovníkov a standardy na posudzovanie kvality.

Hlavným cieľom koncepcie je zvýšenie profesných kompetencií a kvality pedagógov škôl a školských zariadení vytvorením systému požadavkov a podmienok pre jejich profesný rozvoj a kariérny rast. Materiál vytvára reálne východisko pre prípravu zákona o postavení pedagogických a nepedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení, nařízení vlády o katalogu profesných štandardov a príslušných predpisov.

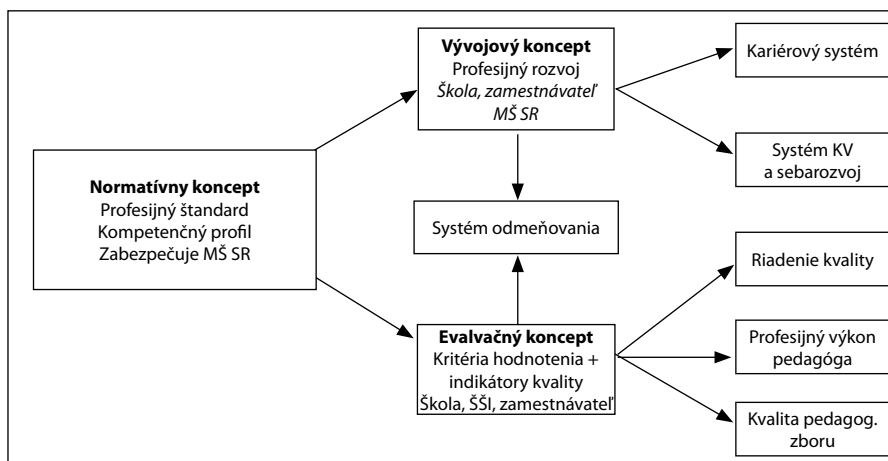
**Profesní štandardy** tvoří východisko pro kariérní systém, systém kontinuálního vzdělávání a systém hodnocení a odměňování pedagogů. Propojují tyto systémy, protože představují u všech kategorií pedagogů soubory požadovaných profesních kompetencií podle příslušného stupně vzdělání, kariérního stupně a kariérní pozice. Profesní štandardy umožňujú vymezit pedagogickú profesiu ako expertnú, monitorovať a hodnotiť kvalitu profesných výkonov pedagógov, vymezovať rámec pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania pedagógov.

Profesní štandard vymezuje nevyhnutelné profesní kompetence potřebné pro standardní výkon profese pedagoga. Jde o soubor vedomostí, dovedností a postojov pedagógov v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré sú nevyhnutelné pre efektívne uskutočňovanie pedagogickej činnosti. Profesní štandard predstavuje soubor kompetencií požadovaných pro jednotlivé kategorie pedagógov podle příslušného stupně vzdělání a kariérního stupně.

Legislativní záměr zákona o postavení pedagogických a nepedagogických pracovníků škol a školských zařízení byl předložen na jednání vlády SR v srpnu 2007 a návrh zákona o postavení pedagogických a nepedagogických pracovníků škol a školských zařízení na jednání vlády SR v prosinci 2007 a po schválení do Národní rady SR.

Model profesního rozvoje pedagogů, který je prezentován na: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk) „Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme“ (2006) – byl inspirován návrhem J. Vašutové (2004).

Obr. 4. Model systému profesního rozvoje učitelů



Legenda: KV – Kontinuálne vzdelávanie, ŠŠI – Štátna školská inšpekcia,  
MŠ SR – Ministerstvo školstva Slovenskej republiky

Zdroj: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)

Z výše zmíněného tedy vyplývá, že Slovensko a Česká republika postupují stejným směrem a navzájem si obě země jsou inspiračními zdroji.

## 4. Maďarsko

V Maďarsku je hodnocení práce pedagogů ve většině případů součástí sebehodnocení v rámci instituce. To znamená, že hodnocení pedagogů patří do kategorie vnitřního hodnocení. Dnes se už na více institucích nachází vypracovaný systém hodnocení pedagogů, ale systém funguje pouze na málokterých školách. Hlavní příčinou je personální otázka. Existují však i dobré příklady hodnocení činnosti pedagogů.

Hodnocení vedoucích pracovníků probíhá podle vnějšího řádu hodnocení. Zřizovatel objednává hodnocení pro své vedoucí pedagogické zaměstnance od různých pedagogicko-odborově-servisních institucí. Hodnocení práce vedoucích pedagogických zaměstnanců se v současné maďarské praxi rychle šíří.

V spojitosti s hodnocením pedagogů a vedoucích zaměstnanců, se před začátkem klade důraz na tyto otázky: V zájmu jakých cílů se má hodnocení uskutečnit? Co hodnotím? Co a jak, jakým způsobem a nástrojem je účelné hodnotit? Kdo má hodnotit a kdo se má hodnocení zúčastnit? Jak často vykonáváme hodnocení? Kdo a jakým způsobem komunikuje, předává výsledky hodnocení?

## Kategorie cílů

### 1. Cíle hodnocení:

- výběr, povýšení, jmenování
- určení mzdy, odměňování

### 2. Cíle rozvoje (rozvojové cíle):

- vyhovění požadavkům, zpětná vazba výsledků
- určení silné a slabé stránky
- určení oblasti vzdělávání
- závazky rozvoje, možnosti

Hodnocení pedagogů probíhá nejčastěji v rámci cílů hodnocení, zřídka v rámci cílů rozvoje. V případě vedoucích zaměstnanců se preferuje rozvojové hodnocení

Z oblastí hodnocení (i když jednotlivé oblasti určí jednotlivé instituce) **za všeobecné se považují následující:**

- odborná způsobilost, vyučování, výchova, dosažené výsledky v oblasti výchovně-vzdělávací činnosti, pracovní morálka, práce přesčas, navázání kontaktů, vázanost k instituci, přijetí odborných a společenských závazků.

V souvislosti s hodnocením vedoucích zaměstnanců se hodnotí následující oblasti:

- strategické a operativní plánování, organizování, úlohy řízení, rozhodování, koordinování pracovního procesu, kontrola a oceňování v rámci institucí, hospodaření se zdroji energie, management instituce a spolupracovníků, úspěšnost instituce.

Hodnotící instituce svoje nástroje a techniky hodnocení vybírají se zřetelem na jejich účelnost. Stává se, že s použitím jediné techniky si mohou utvořit obraz o zkoumané oblasti, v jiných případech je potřebné použít více technik.

Některé z volitelných technik a forem:

- škály (stupnice), dotazníky, sebehodnotící arch, dotazník pro žáka, dotazník pro spolupracovníka, návštěva vyučovacích hodin (hospitace) a hodnotící rozhovor.

V průběhu hodnocení vedoucích zaměstnanců představitelé pedagogicko-odborově-servisního institutu nikdy neměří s jedním nástrojem, ale skoro v každém případě používají dotazník pro vedoucího zaměstnance, sebehodnotící arch vedoucího zaměstnance, analýzu dokumentů, interview, hodnotící arch spolupracovníka, písemné zprávy.

Hodnocení vykonávají převážně vedoucí pracovníci dané instituce. Jsou i takové instituce, kde se na začátku školního roku vytvoří tým na vykonávání hodnotící činnosti. V případě pedagogů není ojedinělé, že si škola na vykonávání hodnocení

vytváří bodový systém a systém kompetencí. Systém kompetencí je dvojsměrný: kdo co kontroluje - hodnotí, ale i kritéria, která se týkají daného pedagoga. Hodnocení práce vedoucích zaměstnanců je úlohou vnějšího odborného týmu nebo odborníka.

Frekvence hodnocení práce pedagoga a vedoucích zaměstnanců je odlišná, závisí na vedení školy, resp. zřizovateli.

Všeobecným cílem hodnocení je charakteristika daného stavu (v prvé řadě silné stránky – priority), ale i vyvození důsledků pro budoucí práci. Velmi důležitá je zpětná vazba a hodnotící rozhovor. Zpětná vazba je důležitá z hlediska zvyšování sebepoznání a dalšího rozvoje. Uskutečňování hodnotícího a plánovacího rozhovoru v Maďarsku je ještě v počátečním stádiu. Hodnocení se může odborně uzavřít jen tehdy, když mezi hodnotícím a hodnoceným vzniká navzájem přijatý a v nejlepším případě podepsaný hodnotící arch. Ten obsahuje: kritéria hodnocení, silnou stránku (na co se lze v budoucnosti spolehnout) a oblasti šancí a možnosti vývoje. Závěrečným aktem hodnocení je „uzavření smlouvy“, na jejímž základě bude v budoucnosti kontrolovatelný vývoj jedince a vyhovění očekávaným požadavkům (Kristóf 2006).

## 5. Polsko

Školní autoevaluace je v Polsku povinná. Ředitel školy spolupracuje s jinými učiteli, kteří nesou zodpovědnost za interní evaluaci. Ředitel školy je zodpovědný za realizaci evaluačních úloh na základě *Ministerského nařízení z 13. srpna 1999 o pedagogickém řízení*. Definice parametrů standardů a indikátorů je zodpovědností především evaluátora. Ředitel školy je povinen hodnotit školu ve shodě s legislativou – regionální standardy připravuje vzdělávací inspektor (kurátor) a školní standardy se připravují na základě školských zákonů. Všechna zmíněná kritéria jsou povinná, ale jsou rozdílná mezi regiony a také mezi jednotlivými školami. Kurátor připravuje evaluační postupy pro region (kraj). Evaluační standardy jsou zčásti shodné pro všechny školy v regionu (legislativní, regionální standardy) a zčásti se mezi jednotlivými školami liší (lokální školní standardy). To má ve skutečnosti za následek, že mnoho škol používá různé evaluační nástroje.

Postupy a kritéria pro interní evaluaci jsou definované na školní úrovni ředitelem školy, který spolupracuje s pedagogickou a školní radou. Nejsou dány žádné definice postupů nebo kritérií, jsou však stanoveny jasné nástroje evaluace. Tyto nástroje by měly sbírat objektivní data a názory různých činitelů ve školním vzdělávání a pomáhat školám vykonávat autoevaluaci.

Školy v Polsku používají několik způsobů shromažďování informací. Nejběžnější postup zahrnuje:

- **pozorování třídy** (hospitace) - ředitel školy obvykle trvá na následujícím postupu:
  - příprava – cíle a termín návštěvy třídy
  - příprava standardizovaného dokumentu s cílem sbírat údaje a poznámky o každé návštěvě (formulář k pozorování)
  - setkání s příslušným učitelem před hospitací

- pozorování
- příprava seznamu témat, jež by měla být probрана během pohospitačního setkání s učitelem, a dokumentu zahrnujícího závěry z tohoto setkání
- zpráva o návštěvě (většinou ústní, písemné jsou jenom závěry)
- **analýza dokumentace**, jež souvisí s výkony žáků
- **partnerské pozorování** – učitel se s kolegou připojí ke sledování a poskytuje zpětnou vazbu na učení, vyučování, označí učební rozdíly
- sbírání názorů a informací od učitelů, rodičů a žáků – prostřednictvím **dotazníku nebo interview**.

Obvykle je v Polsku autoevaluace školy založena na nástrojích, jež si vytvořily samy školy, nebo byly vyvinuty přes učitelské centrum. Standardy nebo struktura neexistují jenom na centrální úrovni, ale v některých případech i na úrovni regionální. V tomto případě mohou být některé informace shromážděny na regionální úrovni, nemohou však být porovnávány s národní úrovní (Maťašová 2007).

## 6. Závěr

V příspěvku je popsáno řešení problematiky profesního standardu v zemích Visegrádu na základě autorce dostupných materiálů. Z výše popsaného vyplývá, že tyto čtyři země zatím nemají přesně definovaný profesní standard. Některé k řešení stavu přistupují komplexněji a problém standardů propojují se systémem kontinuálního vzdělávání (Slovensko), případně se školní autoevaluací (Polsko). Maďarské pojetí je spíše vázáno formálně na kariérní systém. Ve všech sledovaných zemích je profesní standard více než norma vnímán jako rozvojový prvek profesionalizace učitele. Hledání kritérií a indikátorů kvality je aktuální otázka, na kterou si snaží odpovědět každá ze čtyř zmiňovaných zemí. Profesní standard je jednou z cest, jak profesionalizaci učitelů ukotvit. Jeho existence by v České republice mohla podpořit komplexní kurikulární reformu, která právě probíhá. Absence profesního standardu je totiž stále patrnější.

## Literatura

- KRYSTÓF, A. *Hodnotenie pedagogov*. Rukopis 2006. Pedagogický, odborný a odborovo - servisný inštitút Boršovsko-Abaújsko-Zemplínskej župy v Miškovci.
- MAŤAŠOVÁ, Z. *Autoevaluace v Polsku* [online]. Guidelines for evaluators, 2002 – 2004. [cit. 2007- 10-31] Dostupný z [www <http://www.vuppraha.cz/clanek/1/384](http://www.vuppraha.cz/clanek/1/384)
- MIKOLAJ, J. *Návrh Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme – kompletný materiál*. [cit. 2007-10-31] Dostupný na [www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=189](http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=189)
- MŠMT ČR *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha*. Praha : ÚIV Tauris, 2001.



- SUCHÁNKOVÁ, K. Profesní standard jako nástroj nerepresivní evaluace. In *Výzkum školy a učitele : 10. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Praha : UK PedF, 2002.
- ŠVEC, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000.
- VELETA, R. *Potřebuje profese učitele vlastní standardy?* [online]. [cit. 2007-10-31]. Dostupný na [www <http://vzdelavani.ihned.cz/c4-10014070-21207870-d00000\\_d-potrebuje-profese-ucitele-vlastni-standardy>](http://vzdelavani.ihned.cz/c4-10014070-21207870-d00000_d-potrebuje-profese-ucitele-vlastni-standardy).
- VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha : UK PedF, 2001, s. 23-27.
- VAŠUTOVÁ, J. Návrh profesního standardu. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha : UK PedF, 2001, s. 99-141.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds.) *Problémy kurikula ZŠ*. Brno : PF MU, 2006, s. 79-90.
- WEINERT, F. E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In RYCHEN, D. S.; SALGANIC, L. H. (eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Goettingen : H. and H. Publishers, 2001, s. 45-65.



# KRÍZA UČITEĽSKEJ PROFESIE A JEJ KONCEPČNÉ A LEGISLATÍVNE RIEŠENIE NA SLOVENSKU

MIROSLAV VALICA, IVAN PAVLOV

**Abstrakt:** Teoretické štúdie ako aj výskumy v európskom meradle i na Slovensku poukazujú na krízové javy v učiteľskej profesii. Ich riešenie si vyžaduje reformu koncepcie profesijného rozvoja učiteľa a jeho kvalifikáciu v legislatíve o učiteľovi.

**Kľúčové slová:** kríza profesie, koncepcia profesijného rozvoja, profesijné štandardy, kariérny systém, systém kontinuálneho vzdelávania, kreditný systém, systém hodnotenia a odmeňovania učiteľov, legislatívny rámec

**Abstract:** Theoretical studies and research at a European level and in Slovakia show there to be a crisis in the teaching profession. The solution demands reform of the conception of the professional development of teachers and its codification in legislation concerning teachers.

**Key words:** professional crisis, the conception of professional development, professional standards, career system, system of continual education, credit system, the system for evaluating and rewarding teachers, legislative framework

## 1. Úvod

Vzdelávacia reforma vyjadrená v Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (ďalej len „národný program“) je pre väčšinu učiteľov<sup>1)</sup> – pedagogických zamestnancov (ďalej len „pedagóg“) abstraktná a príliš vzdialená. Reformu školstva vnímajú najmä z hľadiska svojich podmienok, konkrétnej situácie práce v triede, v škole a v školskom zariadení. Pedagógovia majú dostať podporu vo svojej zložitej ľudskej, občianskej i profesijnej situácii, v ktorej zažívajú permanentné zmeny a narastajúcu psychickú záťaž. Uznanie statusu a prestíže pedagogickej profesie nemôže ostať len politickou deklaráciou. Ak majú realizovať zmeny vlastnej pedagogickej práce, musia byť ďalej vzdelávaní a primerane ocenení za ich prácu. Očakávajú vytvorenie štandardných podmienok, primerané ocenenie svojej práce a fungujúci podporný systém profesijného rozvoja a systému kontinuálneho vzdelávania pedagógov kodifikované v samostatnom zákone o učiteľovi.

---

1) V texte sa používajú termíny učiteľ a pedagóg ako synonymum v zmysle: *Charta učiteľa*. 2002. Prešov: MPC, s. 7, „slovo učiteľ sa vzťahuje na všetky osoby v školách a školských zariadeniach, ktoré sa zaoberajú výchovou a vzdelávaním žiakov“.

## 2. Dôvody vzniku koncepcie

Súčasnú postavenie a kvalita pedagógov ako hlavných aktérov principiálnej premeny vzdelávania nezodpovedá náročným požiadavkám vedomostnej spoločnosti deklarovanej Európskou úniou (ďalej len „EÚ“). Ak budú pokračovať negatívne trendy, ktoré ohrozujú pedagogickú profesiu, napr. znižovanie sociálneho statusu, deprofesionalizácia, únik kvalifikovaných pedagógov zo školstva a iné, môžu byť ohrozené funkcie školy, školských zariadení, ako jedného z pilierov inštitucionálnej štruktúry spoločnosti.

Reformy uskutočňované v krajinách EÚ v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú zmenu chápania vzdelávania. Kvalita pedagógov a podpora ich práce v rozvinutých demokraciách je jednou z priorit štátnej vzdelávacej politiky. V súčasnosti sa pedagógovia považujú za nositeľov vzdelanosti v zmysle odovzdávania kultúrnych hodnôt a kultivácie mladej generácie. Zvyšuje sa spoločenská požiadavka na pedagógov ako spoluaktérov realizácie stratégií podporujúcich udržateľný rozvoj, ekonomickú prosperitu a sociálnu spravodlivosť. Neustále sa zvyšujúce požiadavky na výkon pedagógov, aby boli inovátormi, manažermi, konzultantmi, prieskumníkmi i tvorivými zamestnancami, si vyžadujú nové profesijné kompetencie.

V posledných rokoch dvadsiateho storočia sa celosvetová kríza pedagogickej profesie prejavila nízkym spoločenským statusom, nízkym finančným ocenením, zhoršením pracovných podmienok, slabou previazanosťou vzdelávania s požiadavkami trhu práce.

Kríza pedagogickej profesie na Slovensku sa prejavuje:

1. Nejasným profesijným statusom a identitou pedagóga.
2. Starnutím pedagogických zborov.
3. Feminizáciou profesie.
4. Nedostatkami a nerovnomernosťou kvalifikovanosti pedagógov v jednotlivých regiónoch.
5. Nízkou atraktívnosťou pedagogickej profesie.
6. Nedostatočnou kvalitou personálnej stratégie rezortu.
7. Nízkou kvalitou personálnej práce riaditeľov škôl a školských zariadení.
8. Nedostatočnou kvalitou pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania.

## 3. Východiská koncepcie

Zámery v oblasti profesijného rozvoja pedagógov v strednodobom a dlhodobom horizonte sú v školskej politike vyjadrené v štyroch koncepcných materiáloch. Sú to:

- Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 - 20 rokov prijatý vládou Slovenskej republiky;
- Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na roky 2006 – 2010;
- Lisabonská stratégia Európskej únie, jej ciele premietnuté do Kodanskej deklarácie postavenej na princípoch celoživotného vzdelávania;
- Memorandum celoživotného vzdelávania, Brusel, 2000.

**Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov v časti o učiteľovi uvádza:**

„Kvalitné vzdelávanie pedagogických pracovníkov sa netýka len ich pregraduálnej prípravy, ale aj ich nástupu do práce, celoživotného vzdelávania, motivácie ku vzdelávaniu a dodržiavaniu etického kódexu učiteľa. Je potrebné vypracovať profily pedagogických pracovníkov a štandardy na posudzovanie kvality ich kompetencií v praxi, kariérne cesty a vytvoriť motivačné podmienky na zvyšovanie kvality a efektívnosti pedagogickej práce.“

**Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na roky 2006 - 2010 uvádza:**

„Vláda si plne uvedomuje, že podmienkou zvyšovania kvality vo vzdelávaní je zlepšenie spoločenského a ekonomického postavenia pedagógov, zlepšenie ich pracovného prostredia a regenerácie pracovnej sily. Cieľom vlády SR je postupne dosiahnuť v tomto volebnom období priemerný plat v školstve na úrovni priemerného platu v národnom hospodárstve. Vláda SR vytvorí také legislatívne a ekonomické rámce, aby učitelia v čo najväčšej miere spĺňali odborné a morálne predpoklady na výkon tohto náročného povolania. Vláda bude podporovať vzdelávacie programy pre učiteľov na všetkých stupňoch škôl a vypracuje koncepciu kariérneho rastu učiteľov.“

**Lisabonská stratégia a Kodanská deklarácia**

Učitelia sú najdôležitejšími aktérmi v stratégii vytvárania spoločnosti a ekonomiky založenej na vedomostiach. To predpokladá do roku 2010 zmeniť vnímanie pedagogickej profesie zo strany verejnosti. K tomu bude potrebné okrem iných úloh vymedziť kompetencie, ktoré determinujú postavenie pedagóga vo vzťahu k jeho úlohe v spoločnosti, vytvoriť podmienky na zodpovedajúcu podporu pedagógov v pregraduálnom a kontinuálnom vzdelávaní i garanciu takých podmienok, za ktorých by bola pedagogická činnosť prítiažlivejšia.

**Memorandum celoživotného vzdelávania**

Európska komisia definuje celoživotné vzdelávanie ako nepretržitú vzdelávaciu činnosť, ktorej účelom je zlepšovať vedomosti, zručnosti a kompetencie. Do celoživotného vzdelávania zahrnuje formálne a neformálne vzdelávanie a informálne učenie. V zmysle memoranda sa musí stať usmerňujúcim princípom pre poskytovanie možností a účasť na vzdelávaní v jeho najrozmanitejších kontextoch aj pre profesijný rozvoj pedagógov.

## 4. Ciele koncepcie

Hlavným cieľom Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme (ďalej len „koncepcia“) je zvýšenie profesijných kompetencií a kvality pedagógov škôl a školských zariadení, primerané ocenenie ich práce s prihliadnutím na potrebu uznania adekvátneho statusu a prestíže pedagogickej profesie.

### Špecifické ciele koncepcie:

1. Definovať požiadavky na profesijné kompetencie pedagógov prostredníctvom profesijných štandardov.
2. Vytvoriť kariérový systém vrátane kariérových ciest a postupov, umožňujúci voľbu profesijného rozvoja pedagógov.
3. Vytvoriť systém kontinuálneho vzdelávania pedagógov ako súčasť celoživotného vzdelávania.
4. Vytvoriť kreditový systém započítavajúci vzdelávanie pedagógov v akreditovaných vzdelávacích programoch alebo v iných tvorivých aktivitách pedagógov prezentujúcich výsledky ich neformálneho vzdelávania a informálneho učenia.
5. Vytvoriť nový systém diferencovaného odmeňovania pedagógov prepojený s profesijnými štandardmi, kariérovým systémom a kreditovým systémom.

Hlavný cieľ koncepcie vychádza z uskutočnených analýz, programových dokumentov vlády Slovenskej republiky, dokumentov a trendov v EÚ a Národného programu. Špecifické ciele vychádzajú z hlavného cieľa koncepcie a rozpracovávajú ho do vzájomne previazaných krokov, ktoré sú detailne spracované v stratégii koncepcie.

## 5. Stratégia koncepcie

Stratégia koncepcie kontinuálne nadväzuje na súčasný systém profesijného rozvoja a kariérového rastu pedagógov a je založená na princípoch, ktoré nám dávajú reálny predpoklad na dosiahnutie vytýčeného cieľa. Predkladaná koncepcia nerieši všetky krízové aspekty pedagogickej profesie. Zameriava sa na vytvorenie systému požiadaviek a podmienok pre profesijný rozvoj a kariérový postup pedagógov na Slovensku. Jej strategickým rámcom je kodifikácia zmien filozofie výchovy, kurikula, riadenia kvality výchovy a vzdelávania na úrovni škôl, školských zariadení, zriaďovateľov a štátu v pripravovanom zákone o výchove a vzdelávaní. Jej realizácia je postavená na piatich prvkoch, ktoré sa budú postupne realizovať - vytvorenie profesijných štandardov, kariérového systému, systému kontinuálneho vzdelávania, kreditového systému a systému hodnotenia a odmeňovania pedagógov. Prvky systému sú vzájomne previazané a tvoria ucelený systém profesijného rozvoja pedagógov.

### Východiská pre legislatívny proces

Koncepcia predstavuje východisko pre prijatie všeobecne záväzných právnych predpisov, ktoré budú kodifikovať prvky koncepcie nasledovne:

- Zákon o postavení pedagogických zamestnancov a nepedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení bude systémovo riešiť uplatňovanie profesijných štandardov, kariérový systém, systém kontinuálneho vzdelávania, kreditový systém a systém hodnotenia a odmeňovania spolu s nadväzujúcimi vykonávacími predpismi, ktoré podrobne rozpracujú kariérový systém, systém

kontinuálneho vzdelávania, kreditový systém, problematiku požiadaviek vzdelania na výkon činnosti a pod.

- Nariadenie vlády Slovenskej republiky o katalógu profesijných štandardov pedagogických zamestnancov, ktoré bude systémovo riešiť požiadavky na výkon činnosti pedagógov a ich zaraďovanie do platových tried prostredníctvom profesijných štandardov.

### Východiskové princípy koncepcie

Princípy predstavujú základné a najvšeobecnejšie požiadavky, ktoré sú uplatňované v predkladanej koncepcii. Sú hodnotovým vymedzením koncepcie a tvoria základný regulačný rámec pre jej tvorbu, realizáciu a evalváciu.

Najvýznamnejšie princípy zohľadnené v predkladanej koncepcii sú:

- právo a povinnosť pedagóga rozvíjať svoje profesijné kompetencie,
- slobodná voľba kariérovej cesty,
- zodpovednosť štátu, zriaďovateľa, školy a školského zariadenia za profesijný a kariérový rast pedagógov,
- previazanosť profesijného rozvoja s kariérovým systémom a odmeňovaním,
- viaczdrojové financovanie vzdelávania pedagógov,
- rovnaké šance pre všetky kategórie pedagógov škôl a školských zariadení.

## 6. Vymedzenie pracovných prvkov systému koncepcie

### 6.1. Profesionálny štandard

Profesionálny štandard vymedzuje nevyhnutné profesionálne kompetencie potrebné pre štandardný výkon profesie pedagóga. Ide o súbor vedomostí, zručností a postojov pedagógov v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré sú nevyhnutné pre efektívne uskutočňovanie pedagogickej činnosti. Profesionálny štandard predstavuje súbor kompetencií požadovaných pre jednotlivé kategórie pedagógov podľa príslušného stupňa vzdelania a kariérového stupňa.

Je pilierom pre systém profesionálneho rozvoja a kariérového rastu pedagógov. Umožňuje prepojiť kariérový systém, systém kontinuálneho vzdelávania a systém hodnotenia a odmeňovania pedagógov.

### 6.2. Kariérový systém

Kostrou kariérového systému je kariérový poriadok pedagógov (pozri tabuľku č. 1). Úlohou kariérového poriadku je vymedziť kariérové stupne a kariérové pozície. Postup po kariérových stupňoch alebo pozíciách je podmienený zvyšovaním

pedagogických kompetencií. Kariérový postup vedie k vyššiemu finančnému oceneniu a profesijnému statusu, prestíži. Kariérový poriadok sa vzťahuje na všetky kategórie pedagógov, a to učiteľov, majstrov odbornej výchovy, vychovávateľov, asistentov učiteľov, asistentov vychovávateľov, asistentov majstrov odbornej výchovy, výchovno-poradenských a terapeuticko-výchovných zamestnancov škôl a školských zariadení.

**Kariérový stupeň** je služobný stupeň kariérového systému, ktorý vyjadruje mieru preukázateľného osvojenia si profesijných kompetencií v rôznych oblastiach výkonu profesie, ktoré pedagóg získava prostredníctvom adaptačného vzdelávania, akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania a iných tvorivých aktivít prezentujúcich výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia. Kariérový stupeň je vyjadrený profesijným štandardom, ktorý odráža gradáciu profesijných kompetencií pedagóga počas jeho profesijnej dráhy.

### **1. kariérový stupeň - začínajúci pedagóg:**

**Začínajúci pedagóg** má kompetencie na úrovni profesijného štandardu prvého kariérového stupňa absolventa školy, ktorý spĺňa požadované vzdelanie na výkon činnosti pre príslušný druh školy alebo školského zariadenia podľa platných predpisov. Pod vedením uvádzajúceho pedagóga je zodpovedný za svoju adaptáciu na výchovno-vzdelávací proces a je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie, ktoré organizuje škola alebo školské zariadenie. Začínajúci pedagóg je povinný v lehotu do dvoch rokov od vzniku prvého pracovného pomeru preukázať pedagogické kompetencie pred trojčlennou komisiou, ktorú menuje riaditeľ príslušnej školy alebo riaditeľ príslušného školského zariadenia.

### **2. kariérový stupeň – samostatný pedagóg**

**Samostatný pedagóg** má kompetencie na úrovni profesijného štandardu druhého kariérového stupňa. Za absolvované akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania a za iné tvorivé aktivity prezentujúce výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia (okrem adaptačného vzdelávania) získa stanovený počet kreditov (v určenom časovom období):

- a. za ktoré dostane kariérový príplatok,
- b. za predpokladu splnenia podmienok uvedených v písmene a) má pedagóg právo sa prihlásiť na prvú atestáciu.

### **3. kariérový stupeň – pedagóg s prvou atestáciou**

**Pedagóg s prvou atestáciou** má kompetencie na úrovni profesijného štandardu tretieho kariérového stupňa. Za absolvované akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania a za iné tvorivé aktivity prezentujúce výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia získa stanovený počet kreditov (v určenom časovom období):

- a. za ktoré dostane kariérový príplatok,
- b. za predpokladu splnenia podmienok uvedených v písmene a) má pedagóg právo sa prihlásiť na druhú atestáciu.



#### 4. kariérový stupeň – pedagóg s druhou atestáciou

**Pedagóg s druhou atestáciou** má kompetencie na úrovni profesijného štandardu štvrtého kariérového stupňa. Za absolvované akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania a za iné tvorivé aktivity prezentujúce výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia získa stanovený počet kreditov (v určenom časovom období):

- a. za ktoré dostane kariérový príplatok.

Tab. 1. Vzťahy a súvislosti v kariérovom systéme

Kariérový stupeň	1. kariérová cesta (štandardné kompetencie)	2. kariérová cesta (expertné kompetencie)		3. kariérová cesta (špecializované a riadiace kompetencie)
4. kariérový stupeň			<b>Pedagóg s druhou atestáciou</b> → kredity (cesta štandardných kompetencií)	<b>Pedagóg špecialista/ vedúci pedagogický zamestnanec/manažér</b>
3. kariérový stupeň		<b>Pedagóg s prvou atestáciou</b> → kredity a atestačná skúška	→ kredity (cesta štandardných kompetencií)	<b>Pedagóg špecialista/ vedúci pedagogický zamestnanec/ manažér</b>
2. kariérový stupeň	<b>Samostatný pedagóg</b> → kredity (atestačná skúška)	→ kredity (cesta štandardných kompetencií)	→ kredity (cesta štandardných kompetencií)	<b>Pedagóg špecialista</b>
1. kariérový stupeň <b>Začínajúci pedagóg</b>	→ <i>Adaptačné vzdelávanie</i>			

**Poznámka:** V tabuľke, ako aj celom texte koncepcie, pod pojmom učiteľ rozumieme všetky kategórie pedagógov t. z. n. učiteľ, vychovávateľ, majster odbornej výchovy, asistent učiteľa, asistent vychovávateľa, asistent majstra odbornej výchovy a výchovno-poradenský a terapeuticko-výchovný zamestnanec.

**Kariérová pozícia** vyjadruje funkčné zaradenie pedagóga v škole alebo v školskom zariadení. Pedagóg môže dosiahnuť kariérové pozície – pedagóg špecialista a vedúci pedagogický zamestnanec/manažér.

- **Pedagóg špecialista** je zodpovedný za výkon špecializovanej funkcie vymedzenej profesijným štandardom. Pedagógom špecialistom je napr. triedny učiteľ, výchovný poradca, kariérny poradca, uvádzajúci pedagóg, koordinátor prevencie, koordinátor informačných a komunikačných technológií, vedúci predmetovej komisie, vedúci metodického združenia, cvičný pedagóg a školský knihovník. Pedagóg špecialista opakovane v časovom intervale absolvuje špecializačné vzdelávanie počas vykonávania funkcie špecialistu.
- **Vedúci pedagogický zamestnanec/manažér** je zodpovedný za výkon riadiacej funkcie vymedzenej profesijným štandardom. Vedúcim pedagogickým zamestnancom/manažérom školy alebo školského zariadenia je napr. riaditeľ, zástupca riaditeľa, hlavný majster odbornej výchovy, hlavný vychovávateľ. Podmienkou výkonu činnosti je ukončenie adaptačného vzdelávania, absolvovanie prvej atestácie a absolvovanie funkčného vzdelávania.

**Kariérové cesty** vyjadrujú možnosti, ktorými pedagóg môže realizovať svoj kariérový rast. Kariérový poriadok umožní pedagógovi po adaptácii počas celoživotnej dráhy v škole a v školskom zariadení flexibilne si voľiť tri kariérové cesty, ktoré sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú.

- **Prvá kariérová cesta** vedie k celoživotnému zachovávaniu štandardných pedagogických kompetencií v súlade s požiadavkami a potrebami školy a školského zariadenia. Za absolvované akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania a za iné tvorivé aktivity prezentujúce výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia získava pedagóg stanovený počet kreditov (v určenom časovom období). Za stanovený počet kreditov zamestnávateľ priznáva pedagógovi kariérový príplatok.
- **Druhá kariérová cesta** vedie k získaniu expertných pedagogických kompetencií (pedagóg s prvou a druhou atestáciou). Podmienkou pre prihlásenie sa na atestáciu je získanie stanoveného počtu kreditov (v určenom časovom období). Prvú a druhú atestáciu vykoná pedagóg pred atestačnou komisiou v organizáciách zabezpečujúcich kontinuálne vzdelávanie (napr. ústredných orgánov štátnej správy, vysoké školy a iné organizácie).
- **Tretia kariérová cesta** vedie k získaniu špecializovaných alebo riadiacich kompetencií pedagógov prostredníctvom špecializačného alebo funkčného vzdelávania. Ukončenie vzdelávania sa uskutoční preukázaním požadovaných kompetencií pred skúšobnou komisiou organizácií zabezpečujúcich kontinuálne vzdelávanie (napr. ústredných orgánov štátnej správy, vysokej školy).

### 6.3. Systém kontinuálneho vzdelávania

Kvalita práce pedagóga vo veľkej miere závisí od kvality systému vzdelávania. Existujúci systém ďalšieho vzdelávania pedagógov netvorí ucelený systém a má len malý dosah na pripravované reformné zmeny v školstve. Vzdelávanie pedagógov je zo strany škôl a školských zariadení často náhodné, málo plánovité a nedostatočne motivujúce. Neexistuje previazanie systému vzdelávania na systém kariérového rastu a odmeňovania pre všetky kategórie pedagógov.

Navrhovaný systém kontinuálneho vzdelávania je prepojený s profesijnými štandardmi, kariérovým systémom, kreditovým systémom a systémom hodnotenia a odmeňovania. Prepojenie všetkých prvkov je predpokladom zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu školy a školského zariadenia prostredníctvom získaných profesijných kompetencií pedagógov. Zároveň zvýši motiváciu pedagógov k vzdelávaniu vo väzbe na kariérový rast a odmeňovanie.

Kontinuálne vzdelávanie pedagógov chápeme ako neustály proces, ktorý zahŕňa všetky oblasti rozvoja osobnosti pedagóga a jeho kompetencií vymedzených v profesijných štandardoch. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne a neformálne vzdelávanie a informálne učenie na tvorivé zdokonaľovanie a zvyšovanie kvality pedagogickej práce. Vzdelávanie prestáva byť považované len za proces odstraňovania nedostatkov pregraduálneho vzdelávania, ale naopak sa stáva súčasťou celoživotného vzdelávania.

Cieľmi kontinuálneho vzdelávania vymedzenom v koncepcii sú:

1. Osobnostný a profesijný rozvoj pedagógov, ktorý vedie k aktualizácii a inovácii predmetových a didaktických vedomostí, zručností a kompetencií.
2. Zvyšovanie kvality vzdelávacieho systému a poskytovaného vzdelania, kvality škôl a školských zariadení a vyučovacích stratégií so zámerom rozvíjať medzipredmetové a medziľudské vzťahy, tímovú spoluprácu, inovácie a vzdelávanie v školskom a triednom manažmente.
3. Poznanie sociálneho a životného prostredia, ktoré vedie k rozvoju kontaktov s výrobnou sférou, skúmaniu a pochopeniu ekonomických a sociálnych faktorov ovplyvňujúcich správanie mladých ľudí, a ich lepšiu adaptáciu na hospodárske, spoločenské a kultúrne zmeny.

Kontinuálne vzdelávanie pedagóga vytvára podmienky na postupné zmeny pedagogických kompetencií počas jeho profesijnej cesty a plní nasledujúce funkcie:

- **adaptačný** - pomoc pedagógom prispôbiť sa aktuálnym podmienkam a potrebám školy a školského zariadenia; jej význam je najmä v počiatočných fázach vstupu do profesijného života;
- **motivačný** - vytvoriť potrebu vzdelávania sa a sebvzdelávania v zmysle sebareflexie, sebakorekcie, sebaoptvrdenia, sebaaktualizácie počas celého života;
- **rozvíjajúcu** - rozvoj pedagogických kompetencií v priebehu profesionálneho rozvoja v duchu poňatia pedagogickej profesie ako pomáhajúcej profesie;

- **inovačnú** - nestratiť odbornú potencialitu nadobudnutú pregraduálnou prípravou, permanentne sa vzdelávať, inovovať svoje poznatky štúdiom pedagogickej vedy i odborných poznatkov;
- **reflexívnu** - rozvíjať svoje spôsobilosti a zručnosti smerom k edukačnej praxi v zmysle poňatia reflexívneho profesionála.

Prax školy a školského zariadenia, kultúra práce školy a školského zariadenia, rozvoj pedagogických vied a zmenené spoločenské podmienky vyžadujú reformulovať doteraz zaužívané poňatie druhov, foriem, obsahov a metód vzdelávania. Doterajšia nepresnosť v používaní pojmov v pedagogickej teórii, ale aj v praxi vzdelávania spôsobuje, že ich označovanie na Slovensku je v porovnávaní so zahraničnými systémami nekompatibilné.

V predkladanej koncepcii stúpa zodpovednosť pedagógov, škôl a školských zariadení, zriaďovateľov a štátu za ich profesijný rozvoj a ich kariérový rast prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebazvdelávania. Riaditeľ školy a riaditeľ školského zariadenia zodpovedá za kontinuálne vzdelávanie pedagógov, ktoré organizuje podľa plánu kontinuálneho vzdelávania. Plán kontinuálneho vzdelávania pedagógov vypracováva v spolupráci s predmetovými komisiami, s metodickými združeniami a s pedagogickou radou školy a školského zariadenia.

Vzdelávanie poskytnú organizácie zriadené ministerstvom školstva, vzdelávacie organizácie iných ústredných orgánov štátnej správy, vysoké školy a organizácie, ktorým ministerstvo školstva udelí akreditáciu ich vzdelávacím programom pre príslušný druh vzdelávania. O akreditáciu vzdelávacích programov môžu žiadať iba tie právnické a fyzické osoby, ktoré majú v predmete činnosti vzdelávanie.

Kvalita vzdelávania je riadená systémom akreditácií vzdelávacích programov pre pedagógov. Akreditácia je štátne overenie kvality vzdelávacích programov pre kontinuálne vzdelávanie pedagógov. Potvrdenie o akreditácii udelí Ministerstvo školstva SR na základe odborného posúdenia a stanoviska Akreditačnej rady Ministerstva školstva SR pre kontinuálne vzdelávanie pedagógov.

#### 6.4. Kreditový systém

Kreditový systém predstavuje jednoduchý, transparentný a funkčný model prehľadného evidovania prostredníctvom kreditov, ktoré sú priradované za absolvované akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania, ako aj za výsledky neformálneho vzdelávania a informálneho učenia pedagógov. Kredity, ktoré pedagóg získal v kontinuálnom vzdelávaní, sa započítavajú v rámci vyššieho stupňa vzdelávania a stanú sa súčasťou zvyšovania stupňa vzdelania.

Uvádzame niektoré navrhované tvorivé aktivity pedagógov:

- autorstvo učebníc a učebných osnov, ktoré boli schválené ministerstvom školstva a vydané,
- umiestnenie sa na prvom až treťom mieste celoštátneho kola tvorby svojpomocne zhotovených, akreditovaných a patentovaných učebných pomôcok, ktoré boli odovzdané do výroby,

- metodické publikácie pre pedagógov,
- lektorská činnosť v kontinuálnom vzdelávaní pedagógov,
- absolvovanie rigorózneho skúšky,
- absolvovanie štátnej jazykovej skúšky,
- umiestnenie sa na prvom až treťom mieste v celoštátnom kole pedagogického čítania.

Kreditový systém slúži:

- na započítavanie účasti pedagógov na akreditovaných vzdelávacích programoch, ktoré absolvujú v rámci svojho profesijného rozvoja,
- na započítavanie iných tvorivých aktivít pedagógov prezentujúcich výsledky ich neformálneho vzdelávania a informálneho učenia,
- na spojenie s platovým poriadkom a systémom hodnotenia a odmeňovania,
- aktívnym a tvorivým pedagógom rýchlejšie získať vyššie finančné ohodnotenie za rozvoj kvality ich kompetencií a pedagogického výkonu.

Kritériá na hodnotu kreditu, započítateľnosť kreditov v nadväznosti na absolvované formy ďalšieho vzdelávania v súlade s dnes platnými predpismi, ich časovú platnosť a viazanosť na akreditované vzdelávacie programy, ako aj tvorivé aktivity pedagógov prezentujúce výsledky ich neformálneho vzdelávania a informálneho učenia upraví Akreditačná rada Ministerstva školstva SR pre kontinuálne vzdelávanie pedagógov.

Akreditovaný vzdelávací program môže pedagóg ukončiť overením kompetencií získaných neformálnym vzdelávaním a informálnym učením, so získaním stanoveného počtu kreditov. Táto forma ukončenia sa nebude uplatňovať pri obligatórnych druhoch kontinuálneho vzdelávania pedagógov. Kreditový systém vytvára podmienky na uplatňovanie princípu neprerušeneho získavania kreditov ako nepretržitý rozvoj kompetencií u pedagógov pri krátkodobom prechode do štátnej služby (ministerstvo školstva, krajský školský úrad, štátna školská inšpekcia a pod.) za výkon koncepcnej činnosti v rezorte školstva, tvorbu školských predpisov a pod. Súčasne kreditový systém vytvorí podmienky na priznávanie kreditov za preukázateľne ukončené vzdelávanie pedagógov v doposiaľ platnom systéme ďalšieho vzdelávania (absolvované podľa súčasne platných právnych predpisov) a zároveň aj ďalšie vzdelávanie prostredníctvom schválených projektov z Európskeho sociálneho fondu. Kreditový systém vytvorí predpoklady na uznávanie platnosti „prevoditeľnosti kreditov“ zahraničných osvedčení a certifikátov na základe ekvivalencie dokladov.

## 6.5. Systém hodnotenia a odmeňovania

V dnešnom **systéme hodnotenia** pedagógov v personálnych stratégiách škôl a školských zariadení výrazne chýba prepojenie profesijného rozvoja pedagógov, vedúcich pedagogických zamestnancov a pedagógov špecialistov s ich hodnotením, odmeňovaním a motiváciou k výkonu. Systémy hodnotenia výkonov

pedagógov v školách a školských zariadeniach sú postavené na ročnej periodicite a formálnom hodnotení úloh. Sú zamerané skôr na minulosť a nedávajú impulzy pre profesijný rozvoj a kariérový rast pedagógov. Kontinuálny proces riadenia pracovného výkonu zdôrazňuje potrebu trvalého zlepšovania výkonu a nepretržitý rozvoj kompetencií pedagógov.

Personálne riadenie založené na kompetenciách pedagógov umožňuje škole a školskému zariadeniu získavať, riadiť, rozvíjať a odmeňovať tých, ktorí majú požadované spôsobilosti naplňovať ciele a výchovno-vzdelávacie programy školy a školského zariadenia. Profesijné štandardy vymedzené prostredníctvom kompetenčných profilov pedagógov vytvárajú predpoklady na objektívnejšie hodnotenie ich pracovného výkonu. Hodnotenie predpokladá definovať kritériá výkonu z hľadiska profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie pedagógov a podmienok ich práce v škole a v školskom zariadení. Má ich motivovať, aby sami sledovali a hodnotili svoj pracovný výkon a menili jeho kvalitu prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebazvdelávania.

**Systém odmeňovania pedagógov** má významnú úlohu pri identifikácii pedagógov s hodnotami a cieľmi projektovaných zmien v rezorte školstva. Má podporovať také profesionálne konanie pedagógov, ktoré bude prispievať k dosiahnutiu hodnôt, cieľov a funkcií škôl a školských zariadení. Taktiež má podporiť iniciatívnosť pedagógov v inováciách prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebazvdelávania rozvíjajúcom ich profesijné kompetencie.

Z hľadiska pedagógov navrhovaný systém odmeňovania má vytvoriť podmienky:

- pre vzájomnú komunikáciu zainteresovaných partnerov,
- pre vyššiu kvalitu ich pedagogickej práce,
- pre motiváciu k ich sebarozvoju, ktorá bude zohľadnená v spravodlivom systéme odmeňovania,
- na právo dopredu vedieť, aké budú pravidlá odmeňovania v rezorte, v škole a v školskom zariadení a aký to bude mať na nich dosah,
- založené na kompetenciách získaných vzdelávaním a sebazvdelávaním na jednotlivé kariérové stupne a príslušný tarifný plat v závislosti od úrovne očakávaných kompetencií vyjadrených v profesijných štandardoch.

Systém odmeňovania je postavený na kariérovom poriadku. Kariérový poriadok vytvára sieť kariérových ciest, kariérových stupňov a kariérových pozícií, ktorých dosiahnutie vedie k vyššiemu finančnému odmeňovaniu pedagóga. Systém definuje cesty štandardných a expertných kompetencií a cestu k získaniu špecializačných a riadiacich kompetencií.

Odmeňovanie všetkých kategórií pedagógov v rámci kariérových ciest, kariérových stupňov a kariérových pozícií je založený na vertikálnom a horizontálnom systéme, ktoré sú vzájomne prepojené.

**Vertikálny systém odmeňovania** je postavený na získavaní expertných pedagogických kompetencií na kariérových stupňoch v závislosti od stupňa vzdelania, dosiahnutej započítanej odbornej praxe, absolvovaní akreditovaných vzdelávacích

programoch kontinuálneho vzdelávania a sebvzdelávania, získaného stanoveného počtu kreditov (v určenom časovom období) a absolvovanej prvej a druhej atestácie. Vertikálny systém odmeňovania zohľadňuje aj uplatnenie I. a II. kvalifikačnej skúšky prípadne jej náhrad vo vzťahu k prvej a druhej atestácii.

**Horizontálny systém odmeňovania** je postavený na celoživotnom udržiavaní štandardných pedagogických kompetencií, ako aj na získavaní špecializovaných alebo riadiacich kompetencií pedagógov. Tieto kompetencie nadobúda kontinuálnym vzdelávaním, sebvzdelávaním a špecializačným alebo funkčným vzdelávaním, za ktoré učiteľ získava stanovený počet kreditov (v určenom časovom období). Pedagógovi za stanovený počet kreditov zamestnávateľ priznáva kariérový príplatok. Výšku finančného ohodnotenia pedagóga špecialistu alebo vedúceho pedagogického zamestnanca/manažéra po úspešnom preukázaní špecializovaných alebo riadiacich kompetencií vymedzených profesijnými štandardmi, za ktoré zamestnávateľ priznáva špecializačný príplatok alebo príplatok za riadenie.

Koncepcia navrhuje uplatňovať nový princíp vypočítavania platových taríf, ako aj príplatkov (kariérový, za riadenie a špecializačný) zavedením inštitútu priemernej mzdy v národnom hospodárstve a násobku koeficientu, čím sa sleduje vytvoriť jednoduché platové tabuľky a vzťahy v nich.

## 7. Záver

Zvyšovanie kvality vzdelávania a zlepšenie spoločenského postavenia pedagogických zamestnancov po novembri 1989 navrhovali koncepcne riešiť viaceré programové dokumenty – Duch školy (1990), Premeny školstva na Slovensku do roku 2000 (1992), Konštantín (1994) a Milénium (2000). Kládli si za cieľ podstatne zvýšiť spoločenské a finančné ocenenie pedagogických zamestnancov tak, aby bolo v budúcich rokoch porovnateľné s členskými štátmi OECD, zlepšenie prípravy pedagogických zamestnancov, ako aj ich ďalšie vzdelávanie a prepojenie vzdelávania s rozvojom škôl a školských zariadení. Žiadali vypracovať systém diferenciacie pedagogických štandardov a zaviesť spravodlivé hodnotenie a odmeňovanie.

Pripravovaný návrh zákona o postavení pedagogických zamestnancov, vychádzajúci z prezentovanej koncepcie, rieši komplexne problematiku profesie učiteľa v procese transformácie slovenského školstva. Zvyšovanie profesijných kompetencií bude smerovať k profesionalizácii pedagogickej práce a reflektovaniu potrieb učiacej sa spoločnosti a znalostnej ekonomiky.

## Literatúra

BARRIUSO; DE CEUSTER, A. Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP. In BROŽOVÁ,S.; GOULLIOVÁ, K. *Service Training of Teacher in the European Union and the EFTA/EEA Countries*, Praha : EURYDICE, Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

- BEŇO, M. a kol. *Získavanie, rozvoj a udržiavanie efektívnosti učiteľov (Národná podkladová správa za SR pre OECD)*. Bratislava : UIPŠ, 2003.
- BLÍŽKOVSKÝ, B.; KUČEROVÁ, S.; KURELOVÁ, M. *Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno : Konvoj, 2000.
- DELORS, J. (ed) *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- Šestnást indikátorov kvality. *Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe*. EURÓPSKA KOMISIA Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002.
- Učiteľské povolání v Evropě: Profil, trendy a úkoly*. Zpráva I. Přípravné vzdělávání učitelů a přechod do zaměstnání. Klíčová témata vzdělávání v Evropě, svazek 3., EURYDICE 2002.
- HELD, L.; PUPALA, B. O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model konceptuálnej zmeny. In *Pedagogické rozhľady*, roč.1, č.4-5, s.10-12, 1992/1993.
- HELUS, Z.: Alternatívny pohľad na kompetence učiteľů. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdelávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha : PedF UK, 2001, s. 44–49.
- CHARTA UČITEĽA. Prešov : Metodicko–pedagogické centrum, 2002.
- JAKUBOVÁ, G. a kol. *Ciele odborného vzdelávania a prípravy v SR v súlade s princípmi Kodanskej deklarácie. Podkladový materiál pre koncepcné práce MŠ SR*. Bratislava : ŠIOV, 82 s., 2004.
- KOHNNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha : PedF UK, 2004.
- KASÁČOVÁ, B. *Učitel' profesia a príprava*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2002.
- KOSOVÁ, B.; PUPALA, B.; PORTÍK, M. Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. *Pedagogické rozhľady*, roč.13, č. 5, s. 9-11, 2004.
- MILÉNIUM. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002.
- PAVLOV, I. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002.
- POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov : Metodické centrum, 2000.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002.
- SPILKOVÁ, V. Učitel primární školy – klíčové kompetence a profesní standard. *Pedagogické rozhľady*, roč. 12, 2003, č. 2, s. 5–8.
- UČITEĽSKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života. [online], Eurydice 2003a [cit. 2004-08-29]. Dostupné na: <[http://www.eurydice.org/Documents/Key\\_topics3/cs/FrameSet1.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Key_topics3/cs/FrameSet1.htm)>
- UČITEĽSKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 2. Ponuka a dopyt učiteľov. [online], Eurydice 2003b [cit. 2004-08-29]. Dostupné na [http://www.eurydice.org/Documents/Key\\_topics3/cs/FrameSet2.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Key_topics3/cs/FrameSet2.htm)
- UČITEĽSKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 3. Pracovné podmienky a plat. [online], Eurydice 2003c [cit. 2004-08-31]. Dostupné na [http://www.eurydice.org/Documents/Key\\_topics3/cs/FrameSet3.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Key_topics3/cs/FrameSet3.htm)



- eurydice.org/ Documents/Key topics3/cs/FrameSet3.htm
- VALICA, M. Pracovná spokojnosť učiteľov stredných škôl na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EÚ. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 11, č.1, s. 2, 2002.
- VÁŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha : PedF UK, 2001, s. 19-46.
- VÁŠUTOVÁ, J. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido 2004.
- WALTEROVÁ, E. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha : PedF UK, 2001b, s. 11–22.
- WALTEROVÁ, E. Proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. *Pedagogická revue*, roč. 54, č. 3, s. 220-239, 2002.
- ZAFEIRAKOU, A. *Doškoloňovanie a profesionálny rozvoj učiteľov v Európe: Pohľad na hlavné problémové otázky*. Washington D.C. : Svetová banka, 2003.



# BUDOUCNOST ŠKOLY V PERCEPCI ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

KAREL ČERNÝ

**Abstrakt:** Studie pojednává o empirickém výzkumu percepce budoucnosti školy a vzdělávání a vychází z dotazníkového šetření mezi školským managementem. Částečně navazuje na již provedená domácí i zahraniční šetření (ověřování scénářů budoucnosti školy OECD, delfská studie LEONIE). Studie se zaměřuje na tyto oblasti: budoucnost školy, klíčoví aktéři a klíčové problémy, hodnocení důležitosti celospolečenských trendů pro budoucnost školy a vzdělávání a jednotlivých opatření vzdělávací politiky.

**Klíčová slova:** budoucnost, škola, vzdělávání, školský management, dotazníkové šetření, scénáře, trendy

**Abstract:** The study focuses on school manager's perception of the future of schooling. The evidence is based on a social survey which was partly inspired by domestic as well as international surveys (like testing OECD scenarios, Leonie Delphi survey). The study particularly deals with these items: perception of the school for the future, key actors and key problems, evaluation of social trends with impact on school and education and educational policy strategies.

**Key words:** future, school, education, school management, social survey, scenarios, trends

## 1. Úvod: Co bylo předmětem výzkumu a koho jsme se ptali?

**Empirický výzkum** školských managerů byl zaměřen na různé aspekty **dimenze budoucnosti školy a vzdělávání**, přitom se svým zaměřením koncentroval na primární a nižší sekundární stupeň vzdělávání (samozřejmě s přesahy do vyšších stupňů). Všiml si následujících vzájemně souvisejících okruhů: (1) hodnocení pravděpodobnosti a žádoucnosti jednotlivých alternativních scénářů budoucnosti školy, (2) percepce důležitosti jednotlivých znalostí, dovedností, hodnot a postojů, na které by měly školy v 21. století klást důraz, včetně hodnocení oblastí, kde je aktuálně pocítován největší „deficit“, (3) hodnocení významu jednotlivých aktérů, kteří ovlivňují podobu a směřování školy, a problémů, které rozvoj školy naopak limitují, (4) hodnocení vlivu celospolečenských trendů ovlivňujících vzdělávání a také hlavních trendů probíhajících na úrovni vzdělávacího systému, (5) hodnocení pravděpodobnosti a přiměřenosti opatření vzdělávací politiky v příštích 10 letech.

Celkově je tedy následující text rozdělen do dvou logicky navazujících částí: nejprve se zaměřuje na budoucnost školy a školního vzdělávání – scénáře a zvláštní zřetel na kompetence – v druhé části se pak podrobně věnuje percepci široké škály faktorů, které toto budoucí směřování školy a školního vzdělávání ovlivňují.

Výzkum se do značné míry inspiroval (a navazoval) již provedenými mezinárodními i domácími výzkumy. Zejména ověřováním scénářů budoucnosti školy (Hutmacher 2001, Kotásek 2004a) a evropským projektem LEONIE zaměřeným na zkoumání trendů ovlivňujících školu a vzdělávací systémy, ale také domácími výzkumy veřejného mínění zabývajícími se vztahem široké i odborné veřejnosti ke školství (např. AMD 1995, AMD 1996). Cílem tohoto příspěvku tedy není jen deskripce percepce budoucnosti školy a školního vzdělávání, ale také pokus o **komparaci** s již provedenými výzkumy, ačkoliv tato srovnání mohou být pouze omezená s ohledem na limity používaných dat (viz dále).

**Respondenti** se rekrutovali z řad studentů bakalářského kombinovaného studia v oboru Školský management. Dotazníky byly administrovány v rámci kurzu Vzdělávací politika a školské systémy na PedF UK v roce 2006, přičemž otázky kladené v dotazníku měly přímou vazbu na problémové okruhy, koncepce a odbornou terminologii podrobně probíranou v tomto kurzu. Výběrový soubor tedy nebyl pořízen prostým náhodným výběrem, nýbrž **nenáhodným záměrným výběrem na dostupném vzorku**. Jelikož nejde o reprezentativní soubor, charakter dat neumožňuje vyvozovat generalizované závěry, které by spolehlivě platily pro celou populaci školských manažerů. Nicméně se domníváme, že získané informace mohou napovědět mnohé o postojích a názorech jedněch z významných aktérů, kteří ovlivňují podobu školy – a tedy i směřování českého školství – v 21. století.

Na výzkumu participovalo celkem **76 respondentů, návratnost dotazníků vysoce přesahovala 90%** (což bylo dáno specifickým charakterem výzkumu). Nejvýrazněji byli zastoupeni pracovníci zodpovědní za vedení školy – ředitelé (51 %) či zástupci ředitele (9 %). Učitelé tvořili druhou nejpočetnější skupinu (25 %), většina z nich se však připravovala na pozici vedoucích pracovníků. Ve vzorku jsou výrazně **nadproporčně zastoupeni respondenti profesně působící na úrovni preprimárního vzdělávání (MŠ)**, ti tvoří celkem 46 % výběrového souboru (primární stupeň: 18 %, sekundární stupeň 27 %).

Z hlediska dalších socio-demografických charakteristik výběrového souboru je nutno uvést vyšší zastoupení žen (79 %) oproti mužům (21 %), což je v souladu s poznatky o feminizaci – zejména nižších stupňů – českého školství, která pak sahá i do vyšších pozic na úrovni řízení školy. Důležité je zdůraznit, že se respondenti rekrutovali prakticky ze všech regionů České republiky. Také kontrola zastoupení z hlediska sídelní struktury (dle velikosti místa působiště) ukázala, že v našem vzorku jsou jak respondenti z malých obcí, tak i ze středních a velkých měst.

## 2. Scénáře školy budoucnosti: pravděpodobný versus žádoucí vývoj

První okruh dotazování se soustředil na dvě otázky. Jaký model školy budoucnosti je školskými managery považován za nejpravděpodobnější? A jaký scénář je naopak vnímán jako nejvíce žádoucí – jako ideální model školy pro 21. století?

V obecné rovině lze říci, že na půdě OECD vypracované scénáře<sup>1</sup> budoucnosti školy umožňují položit si otázku po pravděpodobnosti, stejně tak i žádoucnosti každého z nich (nejde tedy ani o čistou predikci, avšak ani pouze o normativní vizi). Časovým horizontem, ke kterému se vztahují, je období příštích cca 15-20 let – toto vymezení přesahuje obvyklé vládní cykly vzdělávací politiky, aniž by však upadalo do nadměrné spekulativnosti. Relativní obecnost a nekonkrétnost jednotlivých scénářů je dána tím, že se snaží obsáhnout podobu školských institucí od předškolního vzdělávání až po vyšší sekundární. Představme si nyní ve stručnosti šest alternativních modelů budoucího vývoje školy (scénáře podle Kotásek 2002, 2004a, OECD 2001):

### EXTRAPOLACE SOUČASNÉHO STAVU

**Tradiční model veřejné školy a udržování silných byrokraticky řízených školských systémů** – scénář předpokládá, že dosavadní školské systémy se silnými prvky byrokracie a tlakem k uniformitě přetrvávají i do budoucna, nebudou riskovat radikální změny a zachovávají tradiční model školy a výuky do značné míry v takové podobě, jako ho známe doposud.

**Krizový model školy jako důsledek odlivu zájmu o učitelskou profesi.** Krize učitelské profese se projevuje alarmujícím stárnutím pedagogických sborů. Nedostatek mladých učitelů a neschopnost škol mladé kantory udržet je způsoben jednak nízkou přitažlivostí učitelské profese, která stále hůře konkuruje s nově vznikajícími atraktivními pracovními příležitostmi (ve službách, médiích, kultuře aj.), jednak zvyšujícím se zatížením a náročností pedagogické práce, ale i pravděpodobným poklesem celkové společenské prestiže učitelů. Výsledkem bude zpomalení či zastavení inovačních procesů na školách a celkové snížení kvality vzdělávání.

Případná zásadní opatření vzdělávací politiky se projeví s dlouhým časovým odstupem, dynamika scénáře vykazuje výrazné pozitivní zpětné vazby urychlující

1 Scénáře – “příběhy o možných (alternativních) budoucnostech” – se řadí k základním procesuálním prognostickým metodám, přičemž kladou důraz na kvalitativní metodologii. Užívají se v případech, kdy je potřeba současně zohlednit mnoho faktorů (pro danou oblast relevantních hybných sil), kdy panuje poměrně vysoký stupeň nejistoty ohledně budoucího stavu a kdy nemůže být minulost ani přítomnost spolehlivým vodítkem pro budoucnost. Jejich ambicí proto nejsou jednoznačné předpovědi budoucnosti, nýbrž popis možných budoucích událostí a trendů na základě alternativních předpokladů (deskriptivní scénáře), případně popis možností dosažení žádoucího budoucího stavu (normativní scénáře). Dobře zpracované scénáře by měly být nejen hodnověrné a vnitřně konzistentní, ale také inspirativní – měly by sloužit jako podnětný zdroj soustavného uvažování o možných budoucnostech (podle Nekolová 2006).

další odliv učitelů. Významným rozměrem krizového scénáře je riziko prohloubení regionálních (krize poskytne některé regiony více, jiné méně) a sociálních (lépe situované rodiny budou hledat východisko v soukromém školství, intenzivnějším využívání ICT aj.) nerovností.

## RESCHOLARIZAČNÍ SCÉNÁŘE

**Komunitní model školy** – předpokladem tohoto scénáře, stejně jako v případě modelu učící se školy, je široký společenský konsenzus (zde klíčová role vzdělanějších sociálních skupin a médií) ohledně významu školního vzdělávání jako nejúčinnějšího nástroje proti sociální fragmentaci a ztrátě společenských hodnot. Ten je však provázen i příslušným přesměrováním finančních toků. Škola se v tomto pojetí stává hlavním střediskem společenského života obce (typické jsou intergenerační aktivity včetně celoživotního vzdělávání), status učitele se posiluje.

**Model učící se školy** odpovídá potřebám rozvíjející se společnosti vědění a ekonomiky založené na znalostech. Kritickým předpokladem je otevřenost učitelstva k novým přístupům a metodám, zvýšená inovativnost institucí profesní přípravy i dalšího vzdělávání učitelů. Škola funguje jako „učící se organizace“ zaměřená na permanentní vnitřní zdokonalování s klíčovou rolí týmové práce pedagogů a vysokých manažerských nároků kladených na personál. Typická je specifická profilace jednotlivých škol, důraz na vysokou kvalitu a šíři nabídky, personalizace vzdělávacích procesů šitých na míru jednotlivým žákům. Zvýšená pomoc bude věnována zaostávajícím žákům, utváření ročníků, tříd a učebních skupin bude výrazně variabilnější a výraznější roli bude hrát také experimentování. Mezi jednotlivými školami, ale i dalšími „učícími se organizacemi“, se vytvoří síť vazeb, které budou stimulovat další inovace. Předpokládá se zachování silné podpůrné role centrálních státních struktur se zvláštním zřetelem na pomoc nejslabším školám.

## DESCHOLARIZAČNÍ SCÉNÁŘE

**Model učebních sítí** – předpokladem scénáře je nespokojenost (rodičovské) veřejnosti s tradiční podobou školy, která se stává stále více nevyhovující tváří v tvář novým požadavkům. Rozvoj a šíření nových médií a technologií (např. internetu) zároveň umožní radikální deinstitucionalizaci učení – ve své krajní podobě by mělo podobu začleňování „izolovaného“ individua do učebních sítí v podmínkách informační společnosti sítí, kde se však má uplatnit spolupráce více než konkurence jednotlivých subjektů. Učení by se tak neuskutečňovalo v prostorově a časově vymezeném místě („škola“) a s pomocí „učitelů“. Zásadní roli by hráli rodiče v podmínkách domácího vzdělávání a také informální učení. Je zřejmé, že by došlo k oslabení role státu. Krom toho je také reálné riziko sociálního vylučování těch, kteří nemají dostatečný přístup k sítím.

**Tržní model školy** se bude prosazovat v důsledku nespokojenosti až revolty daňových poplatníků s úrovní veřejného školství a šíření neoliberalní ekonomické retoriky prosazující zavádění zásad tržní konkurence, deregulace, manažerských pří-

stupů a privatizace i v oblasti školství a vzdělávání. Vznikne jakási duální struktura privátního a veřejného školství a poskytovatelů vzdělávání s různou mírou průniku a spolupráce soukromých a veřejných aktérů. Je zřejmé, že celková role centrálních orgánů bude spíše upadat a konkurence mezi poskytovateli vzdělávání bude mít tendenci potlačovat vzájemnou kooperaci. Vzdělávací dráhy tak budou značně individualizované.

## 2.1. Jaký vývoj školy jejich management očekává?

Pro toto šetření byla použita obdobná metodika (dotazníková metoda se čtyřstupňovou škálou s jejíž pomocí se hodnotila jak pravděpodobnost, tak také žádoucnost daného scénáře), která již byla využita při zahraničním i domácím ověřování a posuzování scénářů budoucnosti školy, a to na obdobně velkém, nenáhodně zvoleném vzorku respondentů (viz Kotásek 2004a, Hutmacher 2001).

Celkem šest alternativních scénářů výše nastíněných vychází ze tří možných základních trendů: (1) zachování a prodloužení současného stavu (extrapolace neboli status quo extrapolated) – sem spadá tradiční byrokratický model a scénář rozšiřování tržního modelu, (2) rozvoj a posílení funkcí školy (rescholarizace) – komunitní scénář a model učící se školy, (3) omezení a oslabování postavení školy (descholarizace) – model učebních sítí a scénář krizový.

Faktorová analýza naznačuje, že respondenti chápou jako vzájemně si blízký – ať již u otázky na pravděpodobný či žádoucí model vývoje – scénář komunitní a učící se školy. To odpovídá představě s jakou se scénáři pracují experti OECD: jde o skupinu rescholarizačních scénářů založených na posilování funkcí školy. Jako další skupinu (faktor) však naši respondenti chápou tržní model školy spolu s modelem učebních sítí; tyto dva modely dotázaní pokládají za vzájemně si blízké scénáře budoucího vývoje. Ačkoliv původní logika autorů scénářů (viz výše, srov. OECD 2001, Kotásek 2002) hovořila o tom, že tržní model školy patří ke skupině „extrapolace současného stavu“ a model učebních sítí naopak do skupiny descholarizační – oslabování funkcí školy – dnes mezi experty vzniká konsenzus, který řadí oba tyto scénáře do množiny descholarizačních modelů (srov. Greger 2006, s. 47). Tím vlastně dochází ke sblížení pohledů našich respondentů a analytiků OECD. V případě tradičního byrokratického modelu a scénáře krizového však naši respondenti nevidí jakékoliv jejich přiřazení do společné skupiny dalších scénářů a chápou je spíše jako samostatné modely.

V případě hodnocení pravděpodobného vývoje školy v příštích desetiletích pánuje relativně **vysoká nerozhodnost, nejistota a nejednoznačnost** – vyšší než v případě představ týkajících se ideální podoby školy (viz dále). Naprostá většina respondentů (mezi 80 a 90 %) volila při hodnocení jednotlivých scénářů „opatrnou“ odpověď „spíše pravděpodobný“ x „spíše nepravděpodobný“ – jen málo z nich si „troufalo“ ohodnotit daný scénář vývoje jako „vysoce pravděpodobný“ x „vysoce nepravděpodobný“. Podobně i v již provedených výzkumech se projevovala obdobná nejistota ohledně budoucnosti školy (srov. Kotásek 2004a, s. 470).

S nejednoznačným názorem na budoucí vývoj školy souvisí zjištění, že žádný scénář budoucího vývoje školy není chápán jako jednoznačně pravděpodobnější než scénáře ostatní, přičemž žádný ze scénářů nezískal znatelnou – výrazně nadpoloviční – podporu (viz tabulka č. 1).

**Jako mírně pravděpodobnější se jeví modely založené na předpokladu budoucího posilování funkcí školy (rescholarizace)** – tedy komunitní a učící se modely školy. I tak je ale hodnotí jako „vysoce/spíše pravděpodobné“ pouze zhruba polovina respondentů.

Stejně pravděpodobně jsou však hodnoceny také tradiční byrokratický model školy (extrapolace současného stavu) a scénář krizového vývoje této instituce (descholarizace). Za pravděpodobné je pokládá opět asi polovina respondentů. **Znepokojujivá je zejména vysoká obava vedení škol z vývoje směrem ke krizovému scénáři** provázenému stárnutím pedagogických sborů a „exodem“ mladých a schopných pedagogů mimo školství.

Jako spíše nepravděpodobný směr vývoje je chápán tržní scénář školy, stejně tak i trend ke vzniku sítí žáků učících se v podmínkách společnosti sítí (za pravděpodobné pokládá asi třetina dotázaných), které nejsou chápány jako realistický směr vývoje.

Přibližně podobných výsledků (viz tabulka č. 1) bylo dosaženo v mezinárodním šetření (N=73) mezi delegáty mezinárodní konference OECD o školských inovacích (2000), kde převažovali zástupci decizní sféry, výzkumníci a experti. Jako mírně pravděpodobnější v horizontu příštích 15-20 let se také zde – a dokonce o něco jednoznačněji – jeví rescholarizační scénáře: modely komunitní a učící se školy. Lze tedy snad opatrně konstatovat, že zahraniční respondenti rekrutující se z řad exekutivy a špičkových výzkumníků mají oproti českým respondentům s přímou zkušeností z vedení škol tendenci být poněkud „optimističtější“ ohledně hodnocení budoucnosti školy (viz hodnocení rescholarizačních scénářů jako pravděpodobnějších).

Oproti tomu v české sondě z roku 2002 (též N= 73) – podobně i jako v sondě z roku 2001 – provedené ve skupině svým složením velmi blízké našemu šetření (ředitelé škol s malým podílem doktorandů) se ukázalo, že za nejpravděpodobnější jsou pokládány scénáře počítající s extrapolací současného stavu do budoucnosti. Jako jednoznačně nejrealnější byl chápán tradiční model školy (90 % respondentů pokládá za pravděpodobný směr vývoje) následovaný tržním modelem školy (70 % respondentů). Až poté následují scénáře ze skupiny rescholarizační počítající s posilováním funkcí školy – model komunitní či učící se školy. Jelikož ani jeden z komparovaných domácích souborů není reprezentativní, o vývoji či dynamice percepce budoucnosti školy v čase (rok 2002 a 2007), lze vynášet jen omezené a opatrné závěry. Za nejdůležitější lze zmínit tendenci k vyšší míře obav ohledně vývoje směrem ke krizovému scénáři (v r. 2002 22 % respondentů, r. 2007 již 55 %).



Tab. 1. Percepce scénářů budoucí školy: pravděpodobné vs. nepravděpodobné modely

	Management 2007	Hutmacher 2000	Česká sonda 2002
tradiční model školy	55	56	90
krizový model školy	55	n	22
komunitní model školy	49	59	59
model učící se školy	54	63	57
učební síť	36	47	38
tržní model školy	36	47	70

(% odpovědí „spíše/vysoce pravděpodobný“ scénář)

## 2.2. Jaké jsou představy o ideální škole budoucnosti?

Pokud jde o názor na ideální podobu školy, zde jsou již postoje zformovány jasněji a vyhraněněji než v případě hodnocení pravděpodobného vývoje – dotazování se zdaleka tolik „neuchylují“ ke středním kategoriím („spíše žádoucí“/„spíše nežádoucí“), častěji dávají přednost vyhraněnějším stanoviskům. Navíc se mezi nimi rýsuje jasný konsenzus v tom, jaké scénáře jsou žádoucí „favorité“ školy budoucnosti – a jaké naopak nechťení „outsidery“.

Zřetelným „**favoritem**“ jsou **rescholarizační scénáře školy**: modely komunitní a učící se školy získaly „sympatie“ více než 90 % respondentů z řad školského managementu. Podobné názory byly pozorovány také v české sondě z roku 2002, stejně tak i v mezinárodním šetření v roce 2000 (viz tabulka č. 2).

Oproti tomu jasnými „**outsidery**“ se staly **tradiční byrokratický model školy, tedy model, který nejlépe odpovídá současné situaci**. Preferuje jej asi deseti- na dotázaných školských managerů. Podle očekávání patří mezi „outsidery“ také krizový scénář školy (tady se spíše nabízí otázka, kdo a proč takový scénář vůbec preferuje).

Zhruba pětina respondentů – působících ve veřejném školství – chápe jako ideální scénář také tržní model školy.

Tab. 2. Percepce scénářů budoucí školy: žádoucí vs. nežádoucí modely

	Management 2007	Hutmacher 2000	Česká sonda 2002
tradiční model školy	12	27	53
krizový model školy	5	n	11
komunitní model školy	93	82	93
model učící se školy	96	85	91
učební síť	60	52	29
tržní model školy	21	21	41

(% odpovědí „spíše/vysoce žádoucí“ scénář)

„Futurologický“ model sítí učících se žáků považuje za žádoucí více než polovina dotázaných (60 %), což je poměrně překvapivý výsledek vzhledem k tomu, že ve srovnatelných domácích šetřeních (v letech 2001 a 2002) se podobné podpory danému scénáři nikdy nedostalo.

### 3. Znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty pro 21. století

Poté, co jsme se zabývali percepcí institucionální podoby školy budoucnosti, se nyní zaměříme na to, co by se v takovéto škole mělo podle našich respondentů učit. Soustředíme se na dva okruhy otázek: (a) jaké znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty by měly základní školy s ohledem na požadavky 21. století rozvíjet, (b) jaké z nich současné školy nerozvíjí dostatečně, tj. kde je pocítován největší deficit. Přitom jsme se koncentrovali na úroveň základní školy. Důležitost kompetencí, hodnot či postojů by se tedy zcela jistě lišila, vztahoval-li by se předložený seznam položek k vyššímu sekundárnímu či dalším vzdělávacím stupňům.

**Žádná z 28 hodnocených znalostí, dovedností, postojů a hodnot není respondenty chápána jako nedůležitá či irelevantní. Všechny jsou naopak pokládány za důležité** – na škále jsou odpovědi distribuovány nejčastěji mezi kategorií „rozhodně důležité“ a „spíše důležité“. Základní školy by je tedy podle respondentů měly u žáků rozvíjet všechny, odlišnosti mezi položkami plynou pouze z míry jim přiřádaného významu vzhledem k výzvám 21. století.

Velké množství jednotlivých položek (tj. 28) lze za účelem zpřehlednění s pomocí faktorové analýzy přiřadit do osmi základních množin znalostí, dovedností, postojů a hodnot, jejichž prvky (rozuměj položky) respondenti chápou jako vzájemně si blízké. Toto členění tedy nemusí odpovídat klasifikaci v pedagogice, jde spíše o postižení toho, jakým způsobem o problému uvažují sami respondenti. Faktory jsou seřazeny podle důležitosti, jež je jejich položkám připisována.

Jako nejdůležitější se ukázal **faktor základů pro další studium** „sycený“ těmito položkami: naučit se učit, tj. kompetence pro řízení vlastního učení, získat základ pro další studium, umět logicky myslet a být samostatný, umět se rozhodovat.

Jako neméně důležitý a úzce související se jeví další faktor, který je tvořen jedinou samostatnou položkou: **chuť a motivace do dalšího studia**. Jestliže první faktor se týká kompetencí, jakýchsi „všeobecných studijních předpokladů“, ve druhém faktoru jde spíše o formování motivačních či afektivních složek osobnosti. Základní škola je tedy především chápána jako „odrazový“ můstek pro další (celoživotní) učení, nikoliv jako místo, kde by se měl klást primární důraz na znalosti a dovednosti vázané na konkrétní vyučovací předměty.

**Faktor etických postojů a morálního usuzování** velmi silně spjatých s tím, co jedince časově přesahuje, transcenduje, ať již směrem do minulosti či budoucnosti: rozvoj etických postojů, morálního usuzování, rozvoje postojů k české historii, národu a jeho hodnotám, výchova pro trvale udržitelný rozvoj (ekologická výchova).

**Faktor kvality života:** mít vztah ke kultuře, umění, naučit se zdravě žít.

**Faktor slušného chování a dobrého občanství:** zdvořilost, slušné chování, být dobrým občanem (zodpovědnost za věci veřejné).

**Dovednosti a postoje pro každodennost.** Jde o obecné, nad-předmětové dovednosti a postoje těsně spjaté s uplatnitelností v každodenním praktickém životě mimo školu: schopnost kritického myšlení, smysl pro kvalitu odváděné práce, umění jednat s lidmi z různých vrstev, schopnost týmové práce, sebedůvěra, kreativita a tvořivost.

S poněkud větším odstupem končí naše klasifikace posledními dvěma faktory, jež jsou respondenty chápány jako relativně méně důležité než ostatní. Základní škola by na ně tedy podle nich měla klást menší důraz než výše uvedené faktory. **Faktor základních znalostí a dovedností těsně svázaných s konkrétním vyučovacím předmětem** (či skupinou předmětů). Sem patří: dovednost získat základy pro využívání výpočetní techniky, ovládnutí základních numerických operací (práce s grafy, čísla, schémata), dále základy pro komunikaci v cizích jazycích či schopnost vyjadřování v písemném i ústním projevu, konečně také schopnost čtení s porozuměním. Důležitost těchto „předmětových“ znalostí a dovedností by byla patrně hodnocena jako významnější v případě středního školství.

Jako z hlediska základní školy nejméně důležitý je důraz na **znalosti a postoje pro život v „nadměnovém kontextu“**. Tyto položky jsou z hlediska základní školy chápány patrně jako „odtažitější“ či „předčasné“ ve srovnání s ostatními položkami z předložené baterie. Jejich důležitost by nejspíš vzrostla při posuzování vyšších vzdělávacích stupňů: rozumět životu v jiných zemích, vědomí širších evropských souvislostí a formování postojů k evropským hodnotám, schopnost uvažovat v globálním kontextu, včetně globální zodpovědnosti a konečně kompetence pro soužití v multikulturní společnosti. Zde je však na místě opět připomenout, že ani poslední dva faktory nejsou školskými managery chápány jako nedůležité v absolutním slova smyslu, také ony jsou respondenty chápány nejčastěji jako „spíše důležité“.

Kompletní výčet posuzovaných položek a jejich pořadí z hlediska subjektivně posuzované důležitosti lze nalézt v tabulce č. 3. Celkově lze výsledky shrnout tak, že největší důraz není pocítován v oblasti konkrétních oborových či předmětových znalostí a dovedností, základní škola by se podle respondentů měla soustředit v první řadě na rozvoj obecných předpokladů pro další (celoživotní) vzdělávání, které základní školou nekončí, nýbrž začíná. Respondenti však neméně silně zdůrazňují také občanské a etické postoje a „dobré mravy“.

Tab. 3. Na co by měla základní škola pro 21. století klást důraz?<sup>2</sup>

	Průměr
naučit se učit (kompetence k řízení vlastního učení)	1,13
být samostatný, umět se rozhodovat	1,14
být dobrým občanem (zodpovědnost za věci veřejné)	1,16
Zdvořilost, slušné chování	1,16
rozvoj etických postojů, morálního usuzování	1,21
mít sebedůvěru	1,21
chuť a motivace do dalšího studia	1,22
umět se vyjadřovat (písemný i ústní projev)	1,24
Schopnost čtení s porozuměním	1,24
základy pro komunikaci v cizích jazycích	1,24
smysl pro kvalitu odváděné práce	1,24
naučit se zdravě žít	1,25
výchova pro trvale udržitelný rozvoj (ekologická výchova)	1,28
postoje k české historii, národu a jeho hodnotám	1,29
Schopnost týmové práce	1,34
Schopnost kritického myšlení	1,34
umět logicky myslet	1,35
mít vztah ke kultuře, umění	1,35
kreativita a tvořivost	1,37
získat základ pro další studium	1,40
umět jednat s lidmi z různých vrstev	1,41
kompetence pro soužití v multikulturní společnosti	1,49
získat základy pro využívání výpočetní techniky	1,50
Všeobecný přehled, základní znalosti různých oborů	1,59
Schopnost uvažovat v globálním kontextu, globální zodpovědnost	1,75
rozumět životu v jiných zemích	1,76
Ovládnout základní numerické operace (práce s čísly, grafy, schémata)	1,78
vědomí širších evropských souvislostí, postoje k evropským hodnotám	1,79
<b>PRŮMĚR</b>	<b>1,36</b>

(Průměrné skóre jednotlivých položek, řazeno vzestupně – od nejdůležitějších k nejméně důležitým)

2 Respondenti hodnotili každou z 28 položek na přiložené čtyřstupňové škále nabývajících hodnot 1 až 4. Přitom ani jedna z hodnocených položek nebyla souborem respondentů chápána jako pro 21. století nedůležitá (ať již „spíše“ či „rozhodně“). Pro orientační rozlišení mezi položkami, které jsou chápány jako relativně důležitější než jiné, byl proto použit průměr důležitosti všech položek (viz 1,36). Znalosti, dovednosti, postoje či hodnoty, které nabývají nižších průměrných hodnot než 1,36, jsou tedy chápány jako *relativně* důležitější než ty, které nabývají průměrů vyšších (viz čára dělicí tabulku). Tím však nelze říci, že by je respondenti chápali jako nedůležité (i tyto „nedůležité“ položky jsou ve svém průměru chápány jako „spíše“ důležité).

A v jakých oblastech je pocítován největší deficit současné školy? České základní školy podle vedení škol zaostávají zejména v těchto oblastech: schopnost uvažovat v širším celoevropském či dokonce globálním kontextu, kompetence pro soužití v multikulturní společnosti, schopnost kritického myšlení, kreativity a tvořivosti, schopnost týmové práce a dovednost jednat s lidmi z různých společenských vrstev. Vidíme tedy, že největší deficit je pocítován ve dvou skupinách znalostí, dovedností, hodnot a postojů: ve faktoru znalostí a dovedností pro život v „nadrárodním kontextu“ a ve faktoru obecných a nad-předmětových dovedností pro uplatnění v každodenním životě.

Naopak se škole podle názorů jejich vedení daří bez problémů rozvíjet zejména tyto znalosti, dovednosti či postoje: vytvoření základů pro využívání výpočetní techniky, základy pro další studium, všeobecné znalosti z různých oborů, schopnost čtení s porozuměním, základní numerické operace, ale i základy cizích jazyků nebo znalosti a postoje spjaté s výchovou pro trvale udržitelný rozvoj (ekologická výchova). Jako bezproblémová je tedy viděna zejména oblast základních znalostí a dovedností těsně spjatých s konkrétními vyučovacími předměty.

Srovnáme-li tyto výsledky s výzkumem veřejného mínění z poloviny 90. let (AMD 1995)<sup>3</sup>, ředitelé oproti široké veřejnosti kladli větší důraz zejména na tyto položky: být zdvořilý a chovat se slušně, být dobrým občanem, mít vztah ke kultuře a umění či naučit se zdravě žít. Oproti tomu široká laická veřejnost (se zastoupením rodičovské populace) kladla oproti vedení škol větší důraz pouze na dva momenty: získat základ pro další studium a umět logicky myslet. Jestliže tedy ředitelé kladou větší důraz na etické a kulturní aspekty školního vzdělávání se zřetelem na jeho širší společenské funkce, laická veřejnost zdůrazňuje spíše „praktickou“ stránku s důrazem na individuální kariéru a uplatnění<sup>4</sup>.

#### 4. Klíčoví aktéři: kdo určuje podobu školy?

Z celkem 16 posuzovaných aktérů, kteří mají možnost ovlivňovat podobu základní školy (a tedy i její budoucí směřování ve smyslu hlavních nastíněných scénářů), byly nejprve s cílem zjednodušení a zpřehlednění dat za pomoci faktorové analýzy určeny hlavní skupiny aktérů. Ty jsou respondenty chápány jako příbuzné, vzájemně si blízké, subjekty – a tedy spadající do stejné „množiny“ (faktoru). Bylo jim přisouzeno následující zobecňující pojmenování:

- (1) faktor „lidských zdrojů“ školy (zejména ředitelé a učitelé),
- (2) faktor centrálních státních orgánů (Parlament ČR, Vláda ČR, MŠMT),
- (3) faktor vnějších institucí poskytujících škole odbornou expertizu, dohled a/ nebo dodatečné zdroje (Evropská unie, školní inspekce, odborníci a experti v problematice vzdělávání aj.),

3 V tomto výzkumu byla položena baterie s 16 položkami, proto lze porovnávat pouze ty, které byly zařazeny do obou výzkumů. Srovnávána jsou % odpovědí „rozhodně ano“.

4 Zde je nutné uvést, že ve výzkumu veřejného mínění byla otázka položena bez konkrétního vymezení vzdělávacího stupně, kterého se týká, kdežto ve výzkumu školského managementu jsme se ptali na to, co by měly rozvíjet základní školy. Neptali jsme se tedy na zcela totožnou věc.

- (4) občanská společnost v nejširším slova smyslu (nevládní neziskové organizace, rodiče a jejich organizace, církve, žáci a jejich samosprávy aj.),  
(5) odbory (jako samostatný faktor).

**Směřování školy může podle školských manažerů samých ovlivnit zejména školský management, tedy ředitelé škol.** Jako „velmi výrazně/výrazně“ důležité pro rozvoj školy je hodnotí 97 % dotazovaných. Mezi respondenty navíc v tomto ohledu panuje největší konsenzus (viz nízká hodnota směrodatné odchylky). Jako podobně zásadní pro další rozvoj školy je chápán **potenciál učitelů** (také v tomto ohledu panuje vysoká shoda), za „velmi výrazně/výrazně“ důležité je pokládá 93 % dotazovaných. V obou případech tedy jde o aktéry působící přímo „v terénu“ na úrovni školy, kteří jsou vyjádření faktorem „lidských zdrojů“ školy.

Za nimi se umístily **státní (makro)instituce** ovlivňující a určující širší rámec, v němž je škola zasazena. Jde o (v tomto pořadí): ministerstvo školství, parlament a vládu. Jako „velmi výrazně/výrazně“ důležité pro budoucí směřování školy je pokládá přes 80 % respondentů.

Z veřejných institucí jsou vnímány jako poměrně klíčové ještě **městské (obecní) úřady** (86 %) a **krajské orgány** (75 % respondentů).

Přibližně stejná důležitost je přisuzována rodičům (případně rodičovským organizacím) a žákům samotným. Za „velmi výrazně/výrazně“ důležité pro vývoj školy je pokládá 82 %, respektive 76 % respondentů.

Zvyšující se role **Evropské unie** a jejích fondů je respondenty reflektována tou měrou, že její význam je chápán až jako srovnatelný s významem krajských samospráv. Jako „velmi výrazně/výrazně“ důležitou z hlediska rozvoje školy hodnotí Evropskou unii ve svých odpovědích plných 80 % respondentů – avšak nutno dotaz, že plných 70 % dotázaných se přiklání k méně vyhraněné odpovědi „výrazně“, nikoliv „velmi výrazně“ (zde pouze 10 %).

Na samém konci žebříčku významnosti aktérů, jejichž vliv dotazovaní vnímají ještě jako alespoň trochu znatelný, se umístili výzkumníci a odborníci v oblasti školství. Podobný význam jako akademikům byl ale přisouzen i školním inspektorům. Jejich roli vidí jako „velmi výraznou/výraznou“ mezi 60 % a 70 % dotázaných, přičemž valná většina respondentů volí opět méně vyhraněnou odpověď „výrazně“ (kolem 50 % v obou případech). O „velmi výrazné“ roli výzkumníků či školských inspekcí je jednoznačně přesvědčeno jen okolo deseti respondentů<sup>5</sup>.

Mezi aktéry, jejichž vliv na podobu základní školy je naopak chápán jako velmi nízký, patří zejména církve<sup>6</sup> a odbory, ale poněkud překvapivě také nevládní organizace. Církve pokládá za důležité partnery pro rozvoj školy pouze 8 % dotázaných, odbory a nevládní organizace pak okolo pětiny respondentů. Avšak ani spolupráce či partnerství soukromého a veřejného sektoru není v případě primárního a nižšího sekundárního vzdělávacího stupně chápáno jako klíčové a pro budoucí podobu školy rozhodující.

5 V budoucím šetření zvažujeme rozšířit seznam aktérů např. o ped. fakulty, vydavatele učebnic, média aj.

6 Zde panuje opět vysoký konsenzus, tedy vysoká míra shody mezi dotazovanými (viz směrodatná odchylka).

Tab. 4. Kdo má největší vliv na podobu školy?<sup>7</sup>

	Průměr	Směrodatná odchylna
Ředitelé škol	1,2	0,48
Učitelé	1,3	0,59
MŠMT	1,5	0,58
Parlament ČR	1,7	0,78
Vláda ČR	1,8	0,77
Zastupitelstva měst a obcí (obecní úřady)	1,8	0,70
Rodiče, případně jejich organizace	2,0	0,63
Žáci sami	2,0	0,68
Krajská samospráva	2,0	0,72
EU	2,1	0,61
Výzkumníci a odborníci v oblasti školství	2,2	0,70
Školní inspekce	2,2	0,71
Soukromá sféra (podniky, zaměstnavatelé)	2,6	0,80
Nevládní organizace	2,9	0,63
Odbory	3,0	0,74
Církev	3,2	0,58

Při orientační **komparaci s již provedeným výzkumem veřejného mínění** z poloviny 90. let (AMD 1995), který byl zacílen na celou dospělou populaci České republiky, pozorujeme velmi obdobné hodnocení důležitosti jednotlivých aktérů<sup>8</sup>. Jako nejdůležitější byla chápána role tří aktérů: MŠMT, učitelů a ředitelů škol (v tomto pořadí). Naopak jako vyloženě negativní byly posuzovány odbory a církev, jejichž vliv na podobu školství byl českou veřejností vnímán jako nežádoucí. Zdá se tedy, že existuje poměrně konzistentní stanovisko ohledně významu jednotlivých subjektů působících v oblasti školství, které je do značné míry shodné jak mezi školským managementem, tak i širokou laickou veřejností. Přitom role ministerstva školství a aktérů působících přímo na úrovni školy je chápána jako naprosto klíčová a nezastupitelná.

7 Respondentům byla ke každému aktérovi přiložena čtyřbodová škála od 1 (může ovlivnit „velmi výrazně“) až po 4 („rozhodně nemůže vůbec ovlivnit“). Aktéři, jejichž průměrná hodnota se pohybuje od 1 do 2,5, jsou tedy pokládáni za významně ovlivňující podobu školy. Naopak ti, jejichž průměrná hodnota je větší než 2,5 jsou pokládáni za nevýznamné.

8 Otázka se však netýkala školy, ale celého školského systému, navíc byla položena normativně: „Které instituce by měly rozhodujícím způsobem přispět k rozvoji našeho školství?“ Seznam aktérů v tomto výzkumu byl méně rozsáhlý (chyběly NGOs, děti a žáci, Evropská unie aj.).

#### 4.1. Já jako aktér změny?

Mezi respondenty převládá jednoznačně nespokojenost se současným stavem českého školství. Naprostá většina dotázaných školských managerů je „spíše nespokojena“ (dvě třetiny). To je v souladu s již realizovanými výzkumy (AMD 1996), kdy skupina ředitelů a učitelů vykázala výraznou kritičnost vůči stavu školství, zatímco široká veřejnost či odborníci a experti z oblasti vzdělávání byli spíše spokojeni.

Většina dotázaných se zároveň domnívá, že nemůže jakkoliv ovlivnit podobu vzdělávacího systému v naší zemi, ačkoliv je s ním sama nespokojena. Na sedmistupňové škále (1=„žádný vliv“ až 7=„naprosto klíčový vliv“) je průměrná odpověď rovna 2,3. Jako realistické hodnocení vlastních možností se ukázalo podstatně vyšší subjektivní ohodnocení vlivu na podobu školy (opět sedmistupňová škála, průměr 4,3). I tak je ale tento vliv chápán jako spíše průměrný („ani ano, ani ne“), tedy ve středním pásmu stupnice. To může být ze strany školského managementu chápáno jako poměrně překvapivá odpověď vyjadřující určitou **bezmoc zásadním způsobem formovat podobu školy, na které profesně působí**. Je ale nutné uvést, že zatímco učitelé svůj vliv na podobu školy hodnotí jako podprůměrný (průměr 3,4), ředitelé jsou si svým vlivem jisti daleko více (4,8) a zástupci ředitelů (!) nejvíce (5,2). Zjednodušeně však lze učinit **ne příliš optimistický závěr, že školský management není se stavem školství vůbec spokojen, zároveň ale nevidí příliš velkou možnost, že by se situací ve školství, ale i na vlastní škole (!), mohl něco vlastními silami udělat**.

#### 4.2. Klíčové problémy: co limituje rozvoj školy?

Zde se pokusíme nastínit největší problémy, s nimiž se podle názorů školského managementu potýkají naše základní školy<sup>9</sup>. Jako zdaleka nejtěživější je chápána trojice problémů (v tomto pořadí): **nedůslednost a chaotičnost při prosazování reformy školství** (ze strany MŠMT), **šíření drog** mezi žáky a bujení **násilí a šikany** na školách. Mezi respondenty panuje vysoký konsenzus ohledně primátu těchto tří problémů (nízká hodnota směrodatné odchylky), prakticky všichni dotázaní tyto jevy hodnotí jako problém, více než dvě třetiny pak jako problém „velmi vážný“. Zdá se tedy, že problém deviantního chování, se kterým se potýká naše školství, není jen nadproporčně a selektivně zastoupen v mediálním diskurzu o školství (viz Syříšně 2002), ale že je jako podobně vážný vnímán i aktéry působícími přímo ve vedení škol. Také negativní hodnocení implementace reformy nevrhá dobré světlo na práci či kvalitu komunikace MŠMT (zde se lze domnívat, že výraznou roli hrálo aktuální dění: zavádění rámcových vzdělávacích programů a vytváření školních vzdělávacích programů na úrovni jednotlivých škol, problémy se zaváděním státních maturit atd.).

<sup>9</sup> Respondentům byla nabídnuta baterie 26 problémů, které měli ohodnotit s pomocí 4stupňové škály. Do budoucna uvažují doplnit o demografické problémy (nízká míra porodnosti – „nedostatek dětí“).



Poměrně přetkvavivě nejsou jako nejdůležitější chápány často verbalizované a medializované **problémy spojené s nedostatkem financí** v resortu školství: nízké platy učitelů byly respondenty rekrutujícími se ze školského managementu ohodnoceny „až“ jako 6. nejproblematictější položka (za „velmi vážný problém“ pokládá třetina respondentů, další polovina za „poměrně vážný“), celkový nedostatek financí jako 9. nejdůležitější problém a špatné materiální vybavení dokonce až jako položka 18. (za „velmi vážný problém“ pokládá 17 % respondentů).

Jako skutečně bezproblémové se našim respondentům jeví dvě skupiny položek: **selektivnost** uplatňovaná ve vzdělávání (existence víceletých gymnázií a selekce žáků v nízkém věku – třídy a školy pro talentované, s rozšířenou výukou matematiky, jazyků aj.) a **oslabování vlivu státních orgánů** na chod školy (nízká úroveň řízení škol ze strany nadřízených orgánů, klesající vliv státních orgánů na chod školy). V případě rané selekce, která je pokládána za jeden z hlavních faktorů ovlivňujících vznik a reprodukci vzdělanostních nerovností v českém školství (např. Matějů, Straková et al. 2006), je zřejmé, že tento problém není školskými managery s největší pravděpodobností reflektován. Za „velmi vážný“ problém pokládá časnou selekci žáků pouze 8 - 9 % dotázaných<sup>10</sup>.

Celkové pořadí závažnosti jednotlivých problémů tak, jak jsou chápány školským managementem, je zobrazeno v tabulce č. 5. Faktorová analýza odhalila **sedm hlavních skupin či okruhů problémů** tvořených položkami, jež respondenti chápou jako vzájemně si blízké. Byly nazvány takto (v pořadí podle závažnosti, jež jim přisuzují respondenti)<sup>11</sup>: 1. **faktor chaotičnosti reforem** ze strany MŠMT (průměr 1,37), 2. **faktor deviantního chování žáků** (1,57) – šíření drog mezi žáky, násilí a šikana mezi žáky, projevy rasové nesnášenlivosti, 3. **faktor finančních zdrojů** (1,93) – celkový nedostatek financí, špatné materiální vybavení, nízké platy učitelů, 4. **faktor personálních problémů** (1,98) – nedostatek mužů v pedagogickém sboru a vysoký počet žáků v jedné třídě, 5. **faktor „zakonzervovanosti“ škol** a neschopnosti reagovat na nové výzvy (2,6), který je „sycen“ největším počtem položek – např. zastaralý obsah předmětů, potlačování osobnosti žáka, převaha reprodukce poznatků nad rozvojem klíčových kompetencí, neochota škol inovovat aj., 6. **faktor oslabování role státu** (2,68) a 7. **faktor rané selekce** (2,91).

10 Pokud je pokládáno za problém, lze předpokládat (ačkoliv jde již o interpretaci „za“ rámec dat), že existence víceletých gymnázií či výběrových škol způsobuje odliv talentovaných žáků z běžných základních škol a takto je raná selekce jako problém chápána jako problém pro některé školy, nikoliv problém související se sociálními nerovnostmi.

11 Nejprve byly s pomocí faktorové analýzy identifikovány položky, které tvoří jednotlivé faktory. Poté byl spočítán aritmetický průměr položek z jednotlivých faktorů. Položky „nedostatek kvalitních učitelů“ a „nezájem žáků o výuku“ byly z této analýzy vyloučeny, protože „sytily“ více než jeden faktor (byly respondenty chápány jako nejednoznačné).

Tab. 5. Problémy základních škol

	Průměr	Směrodatná odchylka	Pořadí
nedůslednost a chaotičnost při prosazování reforem školství	1,37	0,54	1
šíření drog mezi žáky	1,41	0,62	2
násilí, šikana mezi žáky	1,42	0,59	3
nedostatek kvalitních učitelů	1,70	0,82	4
nezájem žáků o výuku	1,76	0,75	5
nízké platy učitelů	1,83	0,74	6
převaha reprodukce poznatků nad rozvojem klíčových kompetencí	1,84	0,72	7
přístup učitelů k žákům	1,84	0,90	8
celkový nedostatek financí	1,84	0,69	9
projevy rasové nesnášenlivosti	1,87	0,81	10
nedostatek mužů v pedagogickém sboru	1,87	0,81	11
potlačování osobnosti žáka	1,93	0,86	12
neschopnost či neochota škol inovovat	1,96	0,78	13
nedostatečný rozvoj talentů	1,97	0,79	14
nedostatečná péče o slabší žáky	2,04	0,72	15
Zastaralý obsah předmětů	2,07	0,89	16
příliš vysoký počet žáků v jedné třídě	2,11	0,92	17
špatné materiální vybavení	2,13	0,70	18
nedobry přístup k postiženým dětem	2,15	0,94	19
Protekce při přijímacím řízení	2,22	0,95	20
nespravedlivé hodnocení žáků	2,27	1,00	21
nečitlivý přístup k žákům příslušníků minorit	2,32	0,87	22
nízká úroveň řízení škol ze strany nadřízených orgánů	2,34	0,86	23
selektce žáků v nízkém věku (výběrové třídy aj.)	2,80	0,93	24
klesající vliv státních orgánů na chod školy	3,03	0,87	25
existence víceletých gymnázií	3,03	0,97	26

(řazeno sestupně; 1 = „velmi vážný problém“, 4 = „nepokládám za problém“)

Při orientační **komparaci** názorů školského managementu a veřejného mínění české populace (data jsou z poloviny 90. let, viz AMD 1995) opět – podobně jako u tématu aktérů – pozorujeme jistou míru shody těchto dvou skupin<sup>12</sup>. Také česká veřejnost pokládá za nejzávažnější problémy týkající se deviantního chování – šíření drog mezi žáky, násilí a šikana mezi žáky či projevy rasové nesnášenlivosti. Jako výrazný problém byl – stejně jako v našem šetření – chápán nedostatek kvalitních

12 V tomto šetření byla respondentům předložena k posouzení baterie s 20 položkami – většina z nich byla obsažena i v našem výzkumu. Otázka se však týkala škol obecně, tedy nikoliv pouze základních škol.

učitelů, ale jako poněkud výraznější byly hodnoceny problémy spjaté s nedostatkem financí (včetně nízkých platů a nedostatku mužů v pedagogickém sboru). Naopak jako problém není viděn klesající vliv státu na školy.

## 5. Vnější a vnitřní trendy ovlivňující podobu školy

Hovoří se o celé řadě vnějších (týkají se širšího společenského kontextu), ale i vnitřních (na úrovni vzdělávacího systému) trendů, které mohou mít – přímý či nepřímý – vliv na podobu školy a vzdělávání. Šetření jejich percepcí ze strany školského managementu bylo součástí našeho výzkumu, přičemž každý z respondentů měl ohodnotit sadu 29 vnějších a 40 vnitřních trendů podle předpokládaného vlivu, který by tento trend mohl mít na podobu vzdělávání v České republice v příštích 10 letech. Tyto položky byly převzaty z mezinárodní delfské studie LEONIE, kdy se skupina 92 oslovených expertů snažila jednotlivé – z hlediska budoucnosti vzdělávání klíčové – trendy identifikovat (Kotásek 2004b, LEONIE 2004). Celkově lze říci, že dopady vnitřních trendů na podobu vzdělávání jsou školskými manažery hodnoceny jako zásadnější (vyšší průměrná hodnota na 7stupňových škálách), patrně proto, že jejich vliv je chápán jako bezprostřednější. Podobné závěry lze vyvodit z delfské studie LEONIE.

### 5.1. Vnější trendy

Tyto celospolečenské změny lze vysledovat ve čtyřech oblastech: 1. ekonomika – ať již v makroekonomickém či mikroekonomickém kontextu, 2. technologie, 3. sociální oblast, 4. politika<sup>13</sup>.

Jako nejvýznamnější se našim respondentům z hlediska budoucnosti školy a vzdělávání jeví tři **trendy technologické** (v tomto pořadí): nové a perspektivní možnosti využívání a aplikace ICT, šíření a uplatňování nejnovějších médií (digitální TV, videokonference, digitální publikování, internet aj.) a rozvoj informačně-komunikační infrastruktury (mobilní, bezdrátové, širokopásmové sítě v celoevropském měřítku). Spolu s tím se ale vynořuje obava z růstu nerovností mezi těmi, kdo mají a nemají přístup k nejnovějším ICT (tzv. digital divide). Ta byla verbalizovaná jako pátý nejvýznamnější trend. Jako významné jsou hodnoceny také **socio-kulturní změny**: trend k multikulturní společnosti (nárůst minorit, imigrace aj., 7. pozice) a nárůst rozmanitosti životních stylů, hodnotových orientací a subkultur (8. pozice). V **sociálně-politické oblasti** je chápán jako nejdůležitější trend (4. pozice) k oslabování funkcí sociálního státu (v oblasti lékařské péče, vzdělávání aj.), všeobecná změna politických programů s rostoucím důrazem na otázky vnitřní i vnější bez-

<sup>13</sup> Za vážný nedostatek výzkumu LEONIE pokládám skutečnost, že mezi položkami externích trendů ovlivňujících podobu školy a vzdělávacího systému nebyly zastoupeny změny související s demografickým přechodem (snižování plodnosti a porodnosti, stárnutí obyvatelstva a pracovní síly, rozpad rodiny a zvyšující se rozvodovost) či další okruhy změn (např. vliv médií na socializaci, ekologická krize a trvalá udržitelnost).

pečnosti (9. pozice) a změna sociální struktury v důsledku polarizace mezi chudnoucí většinou středních vrstev a nejvyššími příjmovými kategoriemi (11. pozice). Z **ekonomických trendů** vidí dotazovaní největší důsledky pro oblast vzdělávání v transformaci směrem k ekonomice založené na znalostech (6. pozice), případně ve zpomalení ekonomického růstu (10. pozice) či trendu k vyšší společenské zodpovědnosti firem (12. pozice).

Ve **srovnání s experty** (LEONIE 2004) byl mezi našimi respondenty patrný výraznější „technologický determinismus“ (role ICT aj.) a zdůraznění socio-kulturních trendů (multikulturalismus aj.) na úkor „ekonomizujícího“ pohledu expertů. Ti naopak nejvíce zdůrazňovali roli makroekonomických trendů jako je vzestup znalostní ekonomiky a nárůst mezinárodní výměny (1. a 2. pozice) či mikroekonomických změn typu nárůst flexibility (na úrovni jedinců i podniků) a organizační změny uvnitř firem (5. a 10. pozice).

## 5.2. Vnitřní trendy

V tomto případě jde o hodnocení významnosti jednotlivých změn (celkem 40 položek) uvnitř vzdělávacích systémů samotných (endogenní procesy). Ze subjektivně nejvýznamnějších trendů se tři **týkají změn v rovině učitelské profese**: nárůst dalšího vzdělávání učitelů, vychovatelů a instruktorů (1. pozice), dále úpadek profesního statusu a společenského postavení učitelů a zvýšená fluktuace a odliv učitelů do jiných sektorů či pozic (4. a 5. pozice). Kromě toho byla zdůrazňována obava z budoucího snížení objemu veřejných financí určených pro formální vzdělávání (2. pozice). **Tyto trendy jsou typické pro krizový scénář budoucnosti školy**<sup>14</sup>. Dále byla zdůrazněna rostoucí role celoživotního a dalšího vzdělávání (3. pozice), které souvisí s reflektovanou akcelerací zastarávání znalostí a kompetencí (13. pozice). Jako velmi významný je chápán také trend k menšímu počtu žáků ve třídách (6. pozice) a přesun důrazu od učení orientovaného na učitele k učení orientovanému na žáka (7. místo).

Ve srovnání s experty účastníčícími se deltské studie LEONIE je mezi českými školními manažery patrný silnější důraz na dimenzi učitele – předpokládá se větší růst požadavků vyjádřený v očekávaném nárůstu dalšího vzdělávání, zároveň však i paralelní hrozba krize učitelské profese. Experti naopak zdůrazňovali změny v podobě vzdělávacího systému jako celku. Jejich postoj lze shrnout takto (podle Kotáska 2004b): 1. dojde k multiplikaci učebních příležitostí, prostorů a materiálů spolu s rozvojem vzdělávacích služeb, 2. zvýší se integrace vzdělávacích systémů a jejich různých dimenzí (formální-informální vzdělávání, vzdělávání-trh práce, propojenost vzdělávání různých stupňů a druhů), 3. převládne paradigma celoživotního učení, 4. výrazněji se uplatní tržní principy (marketizace, konkurence, efektivnost) při zachování úlohy veřejných orgánů.

14 Jedním ze záměrů výzkumu bylo – kromě hrubé deskripce prezentované v tomto článku – analyzovat i vzájemné vztahy mezi jednotlivými otázkami či socio-demografickými identifikátory. Zejména pak zjistit s čím souvisí preference jednotlivých scénářů budoucnosti školy (s jakými trendy, politikami, akterými, respondenty aj.).

## 6. Vzdělávací politika pro příštích 10 let

Jako inspirace tohoto tematického okruhu posloužila mezinárodní delfská studie LEONIE (2004) s cílem pokusit se o komparaci názorů respondentů z našeho a uvedeného mezinárodního šetření. Respondenti posuzovali celkem 19 konkrétních vzdělávacích politik a plánovitých strategií, jimiž se vzdělávací systémy vyrovnávají s novými požadavky a očekáváními. Pro každou z nich byli, podobně jako v případě scénářů, dotazováni na dvě věci: pravděpodobnost a přiměřenost (žádoucnost) daných opatření.

Jako jednoznačně nejpravděpodobnější opatření vzdělávací politiky v příštích letech je chápána pokračující podpora využívání **informačních a komunikačních technologií** na školách ze strany státu.

Další pravděpodobnou strategií se zdá být tlak na **zvyšování kvality** vzdělávání a s tím související zavádění evaluace na všech úrovních vzdělávání.

Dalšími trendy chápanými jako spíše mírně pravděpodobné jsou: **rozšiřování přístupu ke vzdělávacím příležitostem** pro všechny (fyzicky handicapované, socio-kulturně znevýhodňované atp.), dále zdokonalování **vzdělávání pedagogických pracovníků** i aktérů vzdělávací politiky, položení důrazu na **evropskou dimenzi** ve vzdělávání (zejména podpora mobility a vytváření evropské kvalifikační struktury), ale také podpora **zvyšování kvalifikací pro společnost vědění** a snaha učinit **celoživotní učení** atraktivnějším.

V jakémisi „indiferentním“ středním pásmu – ani pravděpodobných, ani nepravděpodobných politik – se nachází: strategie k integraci vzdělávacích systémů (např. návaznost a průchodnost jednotlivých vzdělávacích stupňů, navázanost vzdělávání na trh práce, propojování formálního, neformálního a informálního vzdělávání), dále rozvíjení podnikatelských schopností odborným výcvikem a vzděláváním, vzdělávání druhé šance a vazeb mezi formálním a neformálním vzděláváním, poskytování učebních příležitostí reagující na společenskou poptávku (tzv. „demand-sensitive“ systém zohledňující (měnící se) požadavky rodičů, minorit, zaměstnavatelů, nevládních organizací, ale také širší veřejnosti). V neposlední řadě se v tomto pásmu nachází také podpora investic do výzkumu a vývoje, podpora nestátních, soukromých poskytovatelů vzdělávání a konečně také státní podpora vyšší účasti mladých lidí na technickém a přírodovědném vzdělávání.

**Jako vyloženě nepravděpodobné** se jeví zejména přesun finančních zdrojů ze vzdělávání dětí a mládeže ve prospěch vzdělávání dospělých, ale také přeměrování toků financí od poskytovatelů vzdělávání (tedy škol) směrem k uživatelům vzdělávání (tedy žákům, rodinám). Jako nepravděpodobné se zdají býti také strategie snažící se o podporu nevládních neziskových poskytovatelů vzdělávání (ze strany NGOs a místních občanských iniciativ) nebo snaha učinit učitelské povolání atraktivnější.

Tab. 6. Hodnocení opatření vzdělávací politiky v příštích 10 letech

	Pravděpodobnost		Přiměřenost	
	Management 2007	LEONIE	Management 2007	LEONIE
podpora využívání ICT v učebních procesech	3,5	3,29	1,2	3,10
zvyšování kvality vzdělávání a zavádění evaluace	3,2	3,04	1,4	2,96
rozšiřování přístupu ke vzdělávacím příležitostem pro všechny	2,8	2,94	1,6	2,91
zdokonalování vzdělávání pedagogických pracovníků i aktérů vzdělávací politiky	2,8	2,96	1,6	2,96
položení důrazu na evropskou dimenzi ve vzdělávání - podpora mobility a vytváření evropské kvalifikační struktury	2,8	2,94	1,9	2,98
podpora zvyšování kvalifikací pro společnost vědění	2,8	2,96	1,8	3,00
snaha učinit celoživotní učení atraktivnějším	2,7	2,98	1,6	2,79
strategie k integraci vzdělávacích systémů (např. návaznost vzdělávání, trhu práce a širší společnosti, vztah mezi formálním a informálním vzděláváním)	2,6	2,85	1,7	2,81
rozvíjení podnikatelských schopností odborným výcvikem a vzděláváním	2,6	2,88	1,7	2,78
rozvíjení vzdělávání druhé šance a vazeb mezi formálním a neformálním vzděláváním	2,6	2,71	1,8	2,82
poskytování učebních příležitostí dle sociální poptávky (veřejnosti, rodičů, firem, NGOs aj.)	2,5	2,75	1,9	2,79
podpora investic do výzkumu a vývoje	2,4	2,83	1,7	3,26
podpora vzniku a upevňování soukromých poskytovatelů vzdělávání (např. podnikového vzdělávání)	2,4	2,94	2,3	2,63
podpora účasti (počtu studentů) na přírodovědném a technickém vzdělávání	2,3	3,01	1,9	3,05
snaha učinit učitelské povolání atraktivnějším	2,1	2,98	1,7	2,79
snížování nákladů prostřednictvím zvyšování produktivity vzdělávání	2,1	2,81	2,1	2,71
podpora neziskových poskytovatelů vzdělávání (lokální iniciativy, NGOs)	2,0	2,84	2,4	2,76
přesun financí od poskytovatelů (školy) na jejich uživatele (např. žáky)	2,0	2,69	2,6	2,76
přesun financí ze vzdělávání dětí a mládeže na vzdělávání dospělých	1,8	2,58	2,8	2,37

Pozitivním zjištěním je skutečnosti, že existuje silný statistický vztah (korelační koeficient 0,83) mezi percepcí pravděpodobných/očekávaných politik a těch strategií, jež respondenti hodnotí jako ideální či žádoucí. Jinými slovy **očekávaný reálný vývoj státní vzdělávací politiky je do značné míry v souladu s tím, co by podle nich bylo žádoucí**. Při bližším pohledu vidíme, že jako nejvíce žádoucí respondenti pokládají **podporu využívání ICT** v učebních procesech, **zvyšování kvality, zlepšování vzdělávání pedagogů i aktérů vzdělávací politiky a rozšiřování přístupu ke vzdělanostním příležitostem pro všechny**. Toto pořadí se shoduje s hodnocením pravděpodobně očekávaných politik, avšak dotazovaní by se přimlouvali také o větší **snahu učinit učitelské povolání atraktivnějším**, což ale zároveň nepokládají za pravděpodobné opatření vzdělávací politiky příštích 10 let. Na druhém pólu – spíše nežádoucích opatření vzdělávací politiky – se nalézají tato opatření: podpora neziskových poskytovatelů vzdělávání (NGOs aj.), přesun financí od poskytovatelů na jejich klienty (žáky) a zejména přesun financí ze vzdělávání dětí a mládeže na vzdělávání dospělých.

**Srovnání s mezinárodním výzkumem** LEONIE, který se opírá o názory expertů (tedy jde opět o poněkud jinou, i když také silně zainteresovanou sociální skupinu) z 8 evropských zemí (podrobně Kotásek 2004b) umožní jen orientační komparaci a nastínění základních shodných či rozdílných tendencí. Pokud jde o pravděpodobné trendy, také v mezinárodním šetření LEONIE bylo jako nejrealnější viděno: podpora využívání ICT v učebních procesech a zvyšování kvality vzdělávání a zavádění evaluace. To je ve shodě s naším šetřením, podobně jako hodnocení nejméně pravděpodobných politik: přesunu zdrojů ze vzdělávání dětí a mládeže do oblasti vzdělávání dospělých. Avšak na třetím a čtvrtém místě se z hlediska pravděpodobnosti umístila podpora účasti na přírodovědném a technickém vzdělávání a snaha učinit učitelské povolání atraktivnější, což jsou politické strategie, které u našich respondentů nebyly pokládány za příliš pravděpodobné.

Ještě výraznější inkonsistence byla zjištěna v případě hodnocení žádoucích/ideálních opatření vzdělávací politiky. Experti pokládají za nejpřiměřenější opatření podporu investic do výzkumu a vývoje a až poté podporu využívání ICT či podporu zvyšování účasti na přírodovědném a technickém vzdělávání následovanou snahou učinit celoživotní učení atraktivnějším.

## 7. Závěry

Na tomto místě zrekapitulujme a shrňme hlavní výzkumné nálezy týkající se percepcie budoucnosti školy a školního vzdělávání.

Pokud jde o **institucionální podobu školy v 21. století**, mezi respondenty z řad školského managementu panuje vysoká nejistota ohledně směřování budoucího vývoje – jako mírně pravděpodobnější je chápána skupina rescholarizačních scénářů (modely komunitní a učící se školy). Alarmující je však zjištění, že celých 55 % respondentů se obává krizového scénáře vývoje souvisejícího s odlivem lidí z učitelské profese. Jako spíše nepravděpodobné se jeví jak scénář tržní, tak i model školy založený na sítích učících se v podmínkách společnosti sítí.

Jestliže **respondenti mají problém ohodnotit pravděpodobnou podobu školy budoucnosti, panuje mezi nimi vysoká míra jistoty i konsenzu ohledně toho, jak by taková škola měla v ideálním případě vypadat.** Jasným „favoritem“ jsou rescholarizační modely školy: modely komunitní a učící se školy. Za jasného „outsidera“ je naopak považován tradiční byrokratický model školy, tedy ten, který je svou podobou nejbližší současnému stavu.

Jaké **znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty by měla škola budoucnosti rozvíjet?** Jde zejména o tyto faktory: 1. faktor základů pro další studium (naučit se učit – kompetence k řízení vlastního učení, umět logicky myslet, být samostatný a umět se rozhodovat, 2. chuť a motivace do dalšího studia (faktor tvořený jedinou položkou), 3. faktor etických postojů a morálního usuzování: rozvoj etických postojů a morálního usuzování, kladný postoj k české historii, národu a jeho hodnotám, výchova pro trvale udržitelný rozvoj (ekologická výchova) a 4. faktor slušného chování a dobrého občanství: zdvořilost, slušné chování, být dobrým občanem (zodpovědnost za věci veřejné). Nejmenší důraz byl naopak kladen na znalosti a dovednosti těsně spjaté s konkrétními vyučovacími předměty.

Respondenti rekrutující se z řad školského managementu se domnívají, že největší měrou mohou ovlivnit podobu základní školy a přispět k jejímu rozvoji právě ředitelé škol. Jako podobně významní jsou chápáni také učitelé (tj. pedagogický sbor) – jde tedy o aktéry působící přímo na mikroúrovni školy. Jako velmi významné jsou chápány také státní (makro)institute ovlivňující a určující širší ráme, v němž je škola zasazena (MŠMT, dále parlament a vláda). Naopak výzkumníci a experti působící v oblasti školství, ale i školní inspektoři, jsou chápáni jako „průměrně“ důležití. Církve, odbory, avšak překvapivě také nevládní organizace, jsou hodnoceny jako absolutně nedůležité a bez vlivu na budoucí směřování škol.

Pokud jde o **hlavní problémy** limitující další rozvoj školy, jsou respondenti zajedno v tom, že bezkonkurenčně největším problémem je nedůslednost a chaotičnost při prosazování reformy školství ze strany MŠMT. Dále jsou jako výrazný problém chápány kázeňské problémy žáků související s deviantním chováním (šíření drog mezi žáky, násilí a šikana mezi žáky, projevy rasové nesnášenlivosti). Teprve poté následují problémy spjaté s nedostatkem finančních zdrojů. Ředitelé naopak nevidí nejmenší problém v rané selekci žáků typické pro české školství a produkující relativně vysokou míru vzdělanostních nerovností (viz selekce žáků v nízkém věku do výběrových tříd, existence víceletých gymnázií).

Z **externích trendů** s možným přímým či nepřímým vlivem na budoucí podobu školy a vzdělávání byl zdůrazněn hlavně vliv změn v oblasti nových technologií. Spolu s tím se ale objevuje také obava z růstu sociálních nerovností mezi těmi, kdo mají a nemají přístup k nejnovějším informačním a komunikačním technologiím (tzv. digital divide). Dále byl zdůrazněn také trend k oslabování funkcí sociálního státu či jeho krize, transformace hospodářství směrem k ekonomice založené na znalostech a trend k multikulturní realitě.

Pokud jde o hodnocení významnosti **trendů uvnitř vzdělávacích systémů**, největší důležitost ředitelé škol přisuzují změnám týkajícím se učitelské profese: nárůst dalšího vzdělávání učitelů, vychovatelů a instruktorů, dále úpadek profesního



statusu a společenské prestiže učitelů a také zvýšená fluktuace a odliv učitelů do jiných sektorů. Zdůrazněna byla také obava z budoucího snížení objemu veřejných financí určených pro formální vzdělávání (jde tedy celkově o trendy typické pro krizový scénář školy).

**Vzdělávací politiku**, kterou respondenti chápou jako žádoucí (tedy ideální), hodnotí zároveň také jako vysoce pravděpodobnou pro příštích 10 let. Jako nejpravděpodobnější vidí další podporu využívání ICT na školách a také tlak na zvyšování kvality vzdělávání a s tím související zavádění evaluace na všech úrovních vzdělávání.

## Literatura

- AMD, 1995. Vztah veřejnosti k otázkám školství.
- AMD, 1996. Vztah odborníků k otázkám školství.
- GREGER, D. Současné trendy vývoje všeobecného vzdělávání. In KALOUS (ed.) *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 39-50.
- HUTMACHER, W. Visions of Decision-makers and Educators for the Future of Schools: Reactions to the OECD Scenarios. In *OECD What Schools for the Future?* Paris : OECD, 2001, s. 231-240.
- KOTÁSEK, J. Modely školy budoucnosti. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 1. díl*. Teoretické a komparativní studie. Praha : PedF UK, 2002, s. 8-24.
- KOTÁSEK, J. Budoucnost školy a vzdělávání. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004a, s. 441-484.
- KOTÁSEK, J. *Zpráva ze zahraniční služební cesty v rakouském Kremsu (pořádající Institut für Höhere Studien)*. Praha : ÚVRŠ-PedF UK, 2004b.
- LEONIE. Learning in Europe. Observatory on National and International Evolution. Leonie Delphi survey. Final Report. Scierter, 2004.
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. (ed.) *(Ne)Rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.
- NEKOLOVÁ, M. Scénáře. In POTŮČEK, M. (ed.) *Manuál prognostických metod*. Praha : SLON, 2006, s. 173-179.
- SYŘIŠTĚ, I. Podstata diskurzu o národní vzdělanosti v českých médiích. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : PedF UK, 2002, s. 222-235.
- What schools for the Future?* Paris : OECD, 2001.



---

## ZPRÁVY

### PROJEKTY PODPOROVANÉ EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM

V této rubrice představíme tři rozvojové projekty, které vznikly v rámci finanční podpory Evropského sociálního fondu a reagují na aktuální potřeby v oblasti vzdělávání. Projekty přispívají ke vzdělávání učitelů v kontextu nastupující kurikulární reformy do škol. Projekt **Zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů** (PEDPSY) směřuje ke studentům učitelství na pedagogických fakultách v Českých Budějovicích, Liberci a Plzni. Projekt **Rozvoj sítě pražských inovujících škol** (1NOSKOP) je určen učitelům pražských základních škol. Projekt **Content and Language Integrated Learning** (CLIL) je řešen v souladu s Národním plánem výuky cizích jazyků a přispívá k přípravě učitelů pro výuku nejazykových předmětů v cizím jazyce. Připojujeme příspěvek, který seznamuje s Evropským rámcem kvalifikací aplikovaným na učitelskou profesi.



# PROJEKT PEDPSY: PŘÍSPĚVEK K NOVÉ KVALITĚ UČITELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

JAROSLAVA VAŠUTOVÁ

## 1. ÚVODEM O PROJEKTU

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (ÚVRV) na Pedagogická fakultě Univerzity Karlovy v Praze inicioval a vypracoval v rámci první výzvy ESF projekt „Zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů“, zkrácený název PEDPSY. Projekt byl řešen v grantovém schématu „Podpora terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje“ a zahrnut do programu „Rozvoj učitelských studijních programů“. Partneři žadatelského pracoviště (tj. Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta) se staly pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Technické univerzity v Liberci a Západočeské univerzity v Plzni, konkrétními řešiteli pak pracovníci kateder pedagogiky nebo spojených kateder pedagogiky a psychologie těchto fakult. Již na počátku úvah o projektu se ukázala vážná potřeba aktualizovat a obohacovat pedagogickou a psychologickou tematiku studijních programů učitelství vzhledem k proměně školy, školního vzdělávání a učitelské profese. Hledala se vhodná forma, jak studentům regionálních fakult zprostředkovat zcela nové poznatky uvedených oblastí studia, které reflektují současnost, zvláště pak nastupující reformu školního vzdělávání a také předjímací školu budoucnosti. Zároveň se projekt zaměřil na některé otázky zkvalitňování přípravy budoucích učitelů v citlivých aspektech, za které považujeme získávání praktické zkušenosti v průběhu studia a hodnocení studentů učitelství vyplývající z potřeb jejich budoucí profese. ÚVRV našel vynikající odborníky a zapálené spolupracovníky na uvedených partnerských fakultách. Vznikl tak skutečně kooperující a výkonný realizační tým, který se dopracoval prokazatelně dobrých výsledků.

### 1.1. Filozofie projektu

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání se dlouhodobě zabývá výzkumem učitelské profese a vzdělávání učitelů (např. v rámci projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR Podpora práce učitelů řešeného v letech 2000-2001 a výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu řešeného v letech 1999-2004). Poznatky z výzkumů i zkušenosti z praxe nás dovedli k úvahám a závěrům, co by především prospělo a podpořilo zkvalitňování přípravy budoucích učitelů. Uvádíme některé:

- flexibilně aktualizovat obsah pedagogicko-psychologické přípravy vzhle-

dem k požadavkům školní praxe a nečekat až na akt akreditace, neboť vzdělávací kontext a společenské potřeby se rychle mění

- propagovat pedagogické a psychologické vědy, rozvíjet jejich teorie a výzkum a dokazovat studentům učitelství, že mají rozhodující a nezastupitelný význam pro přípravu na budoucí profesi
- využít odborného potenciálu expertů z pedagogických fakult, kteří jsou zaměřeni na pedagogicko-psychologickou přípravu, za účelem sdílení problémů ve vzdělávání budoucích učitelů, jejich společné řešení a sbližování koncepčních strategií v profesionalizaci učitelství
- dát všem studentům učitelství stejné příležitosti v přístupu k nejnovějším vědeckým poznatkům z pedagogiky a psychologie potřebným pro budoucí profesi učitele, ovlivňovat tím jejich myšlení a postoj k budoucí profesi jako expertní profesi pro výchovu a vzdělávání
- zajistit, aby kvalita absolventů učitelství v českém regionu byla vyrovnaná, což znamená přijmout profesní standard učitele a formulovat na jeho základě profil absolventa vzhledem k záměrům a podmínkám jednotlivých fakult
- inovovat a přizpůsobovat výuku studentů učitelství (především v pedagogicko-psychologické složce) specifickým jejich studijního oboru učitelství a budoucí profese učitele
- nově koncipovat pedagogickou praxi studentů učitelství tak, aby měla reflektivní, interdisciplinární a osobnostně rozvíjející charakter
- hodnotit studenty učitelství z hlediska jejich potencialit pro budoucí profesi, uzpůsobit v tomto smyslu pojetí zkoušek.

Filozofie projektu reflektuje výše uvedené závěry a je zakotvena v následujících **záměrech projektu**, který chce přispět ke zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, jak vyplývá z jeho názvu:

- ověřit novou formu netradičního vzdělávání budoucích učitelů jako přídavnou hodnotu ke vzdělávacímu obsahu daných předmětů a výuky v pedagogicko-psychologické složce studia učitelství
- vzbudit zájem studentů učitelství o pedagogickou, didaktickou a psychologickou tematiku a vytvořit mimořádný prostor pro jejich aktivity v uvedených oborech
- exkluzivně představit studentům výsledky výzkumů, mezinárodní trendy ve vzdělávání, zahraniční zkušenosti, pedagogické inovace, nové teorie a zkušenosti z praxe
- vnést do zaběhnutých stereotypů výuky nové aktivizující způsoby výuky účinné v přípravném učitelském vzdělávání
- umožnit přímý kontakt s experty v pedagogických a psychologických oborech (například s akademickými pracovníky, výzkumníky, autory publikací, představiteli institucí a organizací, vynikajícími praktiky)
- bezprostředně integrovat studenty získané aktuální znalosti do výuky pedagogických a psychologických disciplín, poskytnout k nim zpětnou vazbu

- a zakomponovat je do požadavků pro hodnocení studentů
- věnovat se formě a využitelnosti portfolia studentů v jejich profesionalizaci a seberozvoji
  - otevřít problematiku pedagogických praxí se směřováním k novému modelu získávání klinické zkušenosti
  - vytvořit prostor pro přímou angažovanost a spolupráci pedagogicko-psychologických pracovišť na partnerských fakultách a rozšiřovat pak na další fakulty připravující učitele
  - utvořit jádro mobilní sítě expertů angažovaných pro vzdělávací zájmy a potřeby studentů učitelství v pedagogicko-psychologické přípravě
  - podpořit zájem vzdělavatelů učitelů o inovace v obsahu a výuce pedagogických a psychologických disciplín na partnerských fakultách a poté na dalších fakultách připravujících učitele.

## 1.2. Cíle projektu a cílová skupina

Hlavní cíl byl v projektu formulován vzhledem k aktuálním evropským a domácím kontextům přípravy učitelů. Je zřejmé, že mezinárodní dokumenty jako Boloňská a Lisabonská deklarace, výsledky PISA, nový Školský zákon 561/2004 Sb., Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR a kurikulární dokumenty (RVP, ŠVP) významně vstupují do koncepce učitelského vzdělávání a je třeba je okamžitě implementovat do přípravy budoucích učitelů. Smyslem projektu PEDPSY bylo bezprostředně vstoupit do pedagogicko-psychologické přípravy a vnést do výuky nové výzkumné poznatky, trendy ve vzdělávání a pedagogické a psychologické teorie, reflexe školní praxe, zahraniční zkušenosti i nové způsoby myšlení, neboť stávající prostor pro studium pedagogických a psychologických disciplín neumožňuje bezprostředně pojmout tyto odborné aktuality a změny do svých kurikulů.

Projekt chce přispět ke zvýšení náročnosti a kvality pedagogicko-psychologické přípravy učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na základní a střední škole, a to jak v teorii, tak i praktické složce. Aktualizace vzdělávacího obsahu, inovace v koncipování pedagogické praxe, využití portfolia a propracování sjednocujících požadavků ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky a psychologie se staly nosnými komponentami projektu PEDPSY.

Cílovou skupinou projektu byli určeni studenti učitelství na partnerských pedagogických fakultách a její velikost byla odhadnuta na 5 000, což je poměrně velký počet studentů, kteří měli být ovlivněni. Lze říci, že skrytou cílovou skupinou byli i učitelé pedagogických fakult, kteří se dílčím způsobem podíleli na aktivitách projektu a refletovali jejich význam a pojetí pro svoji práci a seberozvoj vzdělavatelů učitelů.

### 1.3. Aktivity a řešitelský tým

Vzhledem ke stanoveným cílům byly v projektu koncipovány klíčové a další tzv. doprovodné aktivity. Každá aktivita byla garantována partnerským pracovištěm. Tím byly rovnoměrně rozděleny kompetence a zodpovědnosti v řešitelském týmu.

Hlavní klíčovou aktivitou se staly **Pedagogické dny** nazvané podle zamýšleného obsahu „Aktuální otázky výchovy a vzdělávání“. Záměrem bylo zprostředkovat studentům na třech pedagogických fakultách nové poznatky pedagogických a psychologických disciplín, a to v přímém kontaktu s odborníky vysokých škol i praxe, kteří se na jejich vytváření nebo zpracování podíleli. Aktivita byla v kompetenci Univerzity Karlovy v Praze.

Další klíčovou aktivitou související s předchozí byla **publikační činnost**. Jejím účelem bylo připravit pro studenty textový materiál, který obsahuje sylaby tématiky Pedagogických dnů a přehledy odborné a studijní literatury. Výstupy zajišťovaly Technická univerzita v Liberci a Západočeská univerzita v Plzni.

Neméně významnou klíčovou aktivitou bylo **studentské portfolio** jako výstup hledání a ověřování vhodných nástrojů profesionalizace studentů učitelství. Touto aktivitou se zabývala Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Usuzovalo se také o otázce adekvátního koncipování a sladování **státních závěrečných zkoušek z pedagogiky a psychologie** tak, aby výstupy ze studia učitelství odpovídaly požadavkům budoucí profese a byly mezi fakultami kompatibilní. S tímto aspektem souvisí i **tvorba profilu absolventa**. První doprovodná aktivita byla garantována ZČU v Plzni, druhé se ujala UK v Praze.

**Vývoj a dílčí zavádění inovovaného modelu pedagogické praxe** garantovala pracoviště UK Praha a TU Liberec. Aktivita směřovala ke zkvalitnění praktické složky přípravy, jejíž podstatou má být reflektivita směřující k utváření dovednosti teoretické reflexe praktické zkušenosti studenta.

**Pracovní semináře realizačního týmu**, za něž zodpovídala UK v Praze, byly proponovány jako porady k projektu, v nichž jsou sdělovány informace, skládány účty, je vytvořen prostor pro diskusi, výměnu zkušeností, předkládání výsledků, řešení pracovních problémů atd.

Poslední klíčovou aktivitu jsme pojali nejen jako podmínku realizace vlastních aktivit projektu, ale zároveň jako perspektivu pokračující spolupráce. **Vytvořit síť spolupracujících partnerských pracovišť** připravujících budoucí učitele považujeme za nezbytný předpoklad pro zkvalitnění přípravy učitelů a také zkvalitnění pracovišť samých.

Doprovodnou aktivitou, která zajišťovala komunikaci v průběhu řešení projektu, zprostředkování informací a prezentování výsledků, bylo vytvoření **portálu PED-PSY**. Tvorbu a fungování portálu garantovala JČU v Českých Budějovicích.

Řešitelský (realizační) tým projektu, který realizoval uvedené aktivity, se sestával z jedenácti odborníků ze čtyř pedagogických fakult. Po dvou byly zastoupeni partneři, ze žadateleho pracoviště se angažovalo pět odborníků. Základní tým fungoval po celou dobu trvání projektu a v průběhu řešení byli přizváni dle potřeby další spolupracovníci.



## 2. Tvůrčí dílny realizačního týmu projektu

Je obvyklé, že řízení jakéhokoliv projektu je spojeno s konáním pracovních porad. Projekt PEDPSY vycházel z konceptu participace a spolupráce. Úkolem bylo dát dohromady řešitele ze čtyř regionů a vytvořit prostor pro pravidelné setkávání se k výměně informací, k řízení projektu a kontrolní činnosti. Od počátku se ukázala potřeba řešit na těchto setkáních především odbornou tematiku vztahující se k plánovaným aktivitám projektu. Podstatou seminářů se staly odborné činnosti členů realizačního týmu, které ozřejmily nové pohledy, koncepce, inovace a žádoucí změny v pedagogicko-psychologické přípravě a přinesly prokazatelné výsledky. Dvoudenní semináře byly velmi pracovně a tvořivě zaměřené a vyžadovaly důkladnou odbornou přípravu každého účastníka. Každý seminář měl své téma, tzn. že dle časového plánu byla na programu jednání vždy určená aktivita, kterou prezentovalo a vedlo zodpovídající partnerské pracoviště. Semináře nabývaly formu tvůrčích dílen i vědeckých sympozií k daným tématům, neboť byly prováděny expertní analýzy a vedeny vysoce kvalifikované debaty. Obsahové uspořádání seminářů bylo červenou nití řešení projektu, semináře v tomto smyslu plnily funkci řídicího článku.

### 2.1. Společné problémy v pedagogicko-psychologické přípravě

Na úvodním semináři bylo třeba identifikovat základní směry a problémy pedagogicko-psychologické přípravy na participujících fakultách, a porovnat aktuální stav a odhalit názorovou hladinu realizačního týmu na možnosti jejího zkvalitnění. Není za normálních okolností snadné dobrat se zjištění, která jsou v podstatě vnitřní záležitosti instituce. Na semináři to však byl společný zájem partnerů sdělovat a sdílet. Tento krok byl důležitý pro to, aby se řešení ubíralo adekvátním směrem jak vzhledem k cílům projektu, tak zároveň k podmínkám a představám partnerských pracovišť. Úvodní workshop, který lze označit za „seznamovací“, se věnoval následujícím otázkám, které byly předmětem řízené diskuse:

- A. Co považujete za největší problém v přípravě studentů učitelství na vaší fakultě v současnosti?
- B. Do jaké míry odpovídá pojetí státních zkoušek z pedagogiky, didaktiky a psychologie profilu absolventa?
- C. Jak je v pedagogicko-psychologické a oborově didaktické přípravě akceptována změna školního kurikula?
- D. Jak lze vytvořit konsensuální a efektivní model pedagogické praxe, který je akceptovatelný z hlediska potřeb budoucí profese, metodických, organizačních a ekonomických podmínek?
- E. V čem je potřebné konkrétně inovovat nebo obohatit přípravu budoucích učitelů?

Z diskuse vyloučily následující zjištění, na nichž se shodli všichni účastníci.

**ad A:** Za jeden z hlavních problémů je považována izolovanost disciplín tvořících pedagogicko-psychologickou a oborově didaktickou přípravu. V praxi to znamená, že každý předmět/kurz má své cíle a vlastní koncepci, převážně však nekomunikuje s ostatními. Obsahy se pak mohou překrývat i rozcházet nebo vznikají „bílá místa“, což dohromady podporuje nesoulad v pojetí přípravy na profesi. Za problém je také považována nedostatečná provázanost teorie s potřebami praxe. Studentům bývá přednášena tematika, která někdy stojí mimo jejich budoucí profesi a nevztahuje se vůbec k současné či budoucí realitě školy. Kritizovány byly i prostředky výuky budoucích učitelů, především formy a metody, které jsou převážně tradiční, rozhodně ne příkladné pro budoucí učitele. Bylo rovněž poukázáno na nedostatečnou motivaci k profesi učitele, která se odvíjí od neadekvátních teorií a nespecifických forem a metod výuky v učitelské přípravě.

**ad B:** K otázce pojetí státních zkoušek z pedagogiky, psychologie a didaktiky se účastníci vyslovili také kriticky. Poukázali na příliš teoretické zaměření zkoušky, s minimální aplikací a bez praktické části. Převážně se zjišťuje znalost faktografie nikoli dovedností. Státní zkouška zjišťuje pouze dílčí a izolované znalosti, neintegruje, pouze reflektuje jednotlivé disciplíny pedagogiky, psychologie a didaktiky. Vlastní zkouška probíhá v duchu představ konkrétního zkoušejícího nikoli s ohledem na požadovaný výstup, tj. profil absolventa.

**ad C:** K reflexi kurikulární změny v současné přípravě učitelů bylo uváděno, že se děje sporadicky, nekoncepčně, spíše z iniciativy jednotlivců. V této otázce se také objevila již zmíněná absence spolupráce a týmové práce napříč disciplínami i katedrami. Obojí jsou onou nezbytnou podmínkou úspěšné tvorby školních vzdělávacích programů, zvláště pak průřezových témat. Opomíjena je problematika klíčových kompetencí žáků a možností jejich rozvíjení. Lze předpokládat spíše nepřipravenost současných absolventů na vzdělávací reformu, ačkoli školní praxe očekává opak.

**ad D:** Vytvořit efektivní model pedagogické praxe vyžaduje vytvořit celofakultní mezikatedrový interdisciplinární tým (v rámci pedagogických, psychologických a didaktických disciplín) s vazbou na terén škol. V modelu by měla být posílena reflektivní složka, která by směřovala jednak k fakultní výuce, jednak ke škole. Jako vhodné nástroje byly uvedeny: studentský akční výzkum, studentské portfolio, supervize a integrovaný reflektující seminář. Současným problémem realizace praxí se jeví strukturování studia učitelství. Je třeba v nových podmínkách nově definovat cíle pedagogické praxe.

**ad E:** Vyjádření k obsahovým inovacím přineslo formulování konkrétních témat. Projevila se shoda v následujících tématech: aktuální problémy vzdělávací politiky, diferenciací, individualizace a personalizace ve výuce, aplikace rámcových vzdělávacích programů. V námětech se také objevil požadavek integrace poznatkové struktury, odmítnuta byla neefektivní adice nových poznatků do stávajících obsahů. V souhrnu se ukázala potřeba vytvořit novou obsahovou koncepci v pedagogicko-psychologické a didaktické přípravě. Ta je všemi považována za klíčovou pro budoucí profesi učitele na rozdíl od strukturování studia, které je formalizováno a nevychází z reálného zájmu o zkvalitnění učitelské profese.

První seminář byl rozhodujícím počinem pro další kroky v řešení projektu. Projekt PEDPSY byl zde komunikován, uchopen a akceptován všemi. Na tomto začátku se řešitelé pohybovali v rovině idejí a teprve v dalších seminářích se stále více přibližovali realizaci klíčových a doprovodných aktivit. Podmínkou úspěšnosti projektu byla identifikace všech partnerů s jeho problematikou a způsobem řešení, a ta byla splněna.

Vysoké efektivity pracovních seminářů realizačního týmu projektu bylo dosaženo způsobem vedení, které spočívalo v následujícím:

- program seminářů byl detailně propracovaný a věcně obsáhlý tak, že nevznikala „prázdná místa“. Principem byla obsahová kontinuita seminářů.
- racionální využití času eliminovalo případné obavy časové ztráty účastníků.
- participace a zodpovědnosti byly vyvážené vůči jednotlivým partnerům
- v seminářích byla pěstována příznivá pracovní atmosféra podporující tvůrčí činnost a vysokou výkonnost účastníků.
- know-how jednotlivých pracovišť bylo sdíleno všemi pro společný záměr a výsledek.
- angažovanost, otevřenost, přístupnost a konstruktivní kritika byly podmínkou práce týmu.
- společným úsilím bylo možné překonávat odborné a organizační bariéry.
- fungovala vzájemná pomoc a podpora pracovišť a jednotlivců.
- utužovaly se kolegiální a přátelské vztahy.
- utvářelo se jádro současné (projektové) i budoucí sítě pracovišť zabývajících se pedagogicko-psychologickou přípravou.

Lze konstatovat, že tato aktivita byla nosnou pro řešení projektu a bez ní by ostatní aktivity nebyly proveditelné. Ověřené zdroje efektivity je možné transformovat do obecného modelu týmového řešení projektu.

### 3. Pedagogické dny – nová forma vzdělávání studentů učitelství v experimentu

Rozvojový projekt PEDPSY ve svém záměru vyvíjí novou formu vzdělávání studentů učitelství nazvanou Pedagogické dny, kterou ověřuje v pedagogickém experimentu.

Experiment probíhal v prostředí vysoké školy, zúčastnilo se ho na 5 000 studentů, dále pak katedry pedagogiky a pedagogiky-psychologie na třech regionálních pedagogických fakultách a pražský Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Experiment zahrnoval dvě fáze (dva běhy Pedagogických dnů), první pilotní probíhala v zimním semestru a druhá výzkumná v letním semestru 2006/2007. Každá fáze byla hodnocena studenty prostřednictvím evaluačního dotazníku a aktivita jako celek byla posuzována vysokoškolskými učiteli, kteří participovali na její realizaci. Získané výsledky se staly důležitou zpětnou vazbou a zároveň bází pro rozvoj nového obsahově organizačního modelu této formy vzdělávání budoucích učitelů.

Pedagogické dny byly hlavní aktivitou projektu, neboť přímo zasahovaly cílovou skupinu, tj. studenty učitelství na pedagogických fakultách. Podstatou bylo uspořádat setkání studentů s významnými odborníky, kteří v přímém kontaktu zprostředkovávali aktuální poznatky v široké nabídce témat, které pokrývají současné dění ve výzkumu, teorii a praxi vzdělávání, výchovy a školství. Za nosné inovace, které přináší tato forma, považujeme:

- studenti se po celý den intenzivně věnovali pedagogice a psychologii
- odborníci přijeli za studenty a připravili pro ně mimořádnou výuku přednáškového, diskusního, tvůrčího a činnostního charakteru
- studenti si mohli zvolit program/téma, který je nejvíce zajímá jak z hlediska obsahu, tak forem a metod nebo i setkání s konkrétní osobností
- navýšení počtu hodin výuky se uskutečnilo v jednorázové akci, aniž by byla rozrušena plánovaná semestrální výuka
- obsahové zaměření programu Pedagogických dnů představovalo přidanou hodnotu akreditovaných kurikulů pedagogicko-psychologické přípravy
- témata Pedagogických dnů byla reflektována v následující výuce pedagogiky a psychologie a zahrnuta do požadavků pro státní zkoušku
- studenti byli vybaveni podpůrnými textovými materiály, které jim usnadnily orientaci v nabídce témat pro individuální volbu a poskytly důležitý zdroj poznatků a informací pro další studijní využití.

Koncepčně připravit a ověřit novou formu vzdělávání pro několik tisíc studentů a v krátkém časovém období dvou let, který projekt skýtá, byl úkol náročný a zodpovědný. Realizace experimentu prováděná současně na třech partnerských fakultách v průběhu dvou semestrů vyžadovala detailní propracovanost plánu, koordinovanost činností a dokonalé organizační zabezpečení, aby úskalí, která přináší pořádání masové celofakultní akce, byla minimalizována.

Příprava a realizace Pedagogických dnů (dále jen PD) zahrnovala několik kroků a dílčích úkolů:

- vytvoření obsahově organizačního modelu PD pro experiment v rámci projektu PEDPSY
- vytvoření vlastní obsahové koncepce ke stanovenému zaměření PD, tj. aktuální otázky výchovy a vzdělávání
- zajištění podpory akademických funkcionářů partnerských fakult a podpory členů participujících kateder
- provázání výuky v PD s následující plánovanou výukou pedagogických a psychologických disciplín vhodnou a efektivní formou
- vypracování a vydání Sešitu anotací a Sešitu anotované literatury
- zajištění publicity PD na partnerských fakultách a pro odbornou veřejnost v daném regionu
- jednání s pozvanými odborníky-lektory
- vytvoření fakultních programů PD a rozvrhů
- organizační zajištění přihlášek studentů na zvolená témata

- vlastní organizace PD (zajištění učeben, didaktické techniky, asistence z řad učitelů a studentů)
- vytvoření, distribuování a sběr evaluačních dotazníků pro studenty a vyučující v PD
- zpracování evaluačních dotazníků a jejich reflexe
- zahrnutí a reflektování nových poznatků v následující výuce pedagogiky a psychologie.

Součástí konání Pedagogických dnů byla společná pracovní setkání realizačního týmu projektu, děkanů fakult a proděkanů, členů participujících kateder a lektorů. Tato setkání zahrnovala bezprostřední přípravu na aktivitu. Účelem bylo také vzájemné poznávání a utváření sítě pracovišť zabývajících se pedagogicko-psychologickou přípravou s podporou akademických funkcionářů.

### 3.1. Obsahově organizační model Pedagogických dnů

Obsahové vymezení Pedagogických dnů bylo strukturováno do šesti modulů:

Modul A	<b>Budoucnost školy a vzdělávací politika</b>
Modul B	<b>Žák a jeho zázemí</b>
Modul C	<b>Kurikulární reforma a efektivní škola</b>
Modul D	<b>Kvalifikovaný učitel a specifika profesního prostředí</b>
Modul E	<b>Výchova a hodnoty v současné škole</b>
Modul F	<b>Výuka jako interaktivní proces</b>

Koncepčním záměrem bylo obsahově pokrýt stěžejní subjekty a současné významné determinanty školního vzdělávání (tzn. škola, žák, učitel, kurikulum, výuka, výchova, vzdělávací kontexty). Každý modul měl své vnitřní uspořádání rozpracované na jednotlivá témata označovaná z hlediska studentů jako aktivity. Dvojice garantů utvořená jednak z řešitelského týmu jednak z řad pracovníků participujících kateder zodpovídala za konkrétní obsah a obsazení témat kvalitními odborníky. Byla důsledně požadována aktuálnost a novost témat a adekvátnost forem a metod jejich výuky v Pedagogických dnech. Dále byla sledována vyváženost přednáškové a činnostní výuky. Každý modul obsahoval jednu až dvě hlavní přednášky pro velké počty studentů a dále pak „malé“ přednášky a ostatní formy výuky. Počet témat v modulech se pohyboval od pěti do jedenácti. „Nejmenší“ byl modul A, „největší“ pak modul F.

Moduly byly zpracovány v podobě specifických anotací. Každá anotace se sestávala z: **Klíčových otázek, Charakteristiky modulu, Cílů, Přehledu aktivit, Otázek pro studenty, Anotací aktivit** včetně **Literatury** vztahující se ke konkrétní aktivitě.

Smyslem klíčových otázek bylo vystihnout problémovost tematiky modulu. Klíčové otázky vždy směřovaly k jádru aktuálnosti a důležitosti pro studenty a povzbuzovaly přemýšlení o pedagogických a psychologických problémech současnosti.

V části Charakteristika modulu byly pak stručně popsány: současný stav, kontexty, determinanty, perspektivy v modulu vymezené problematiky. Cíle modulu byly rozpracovány vzhledem ke studentům. Jednotlivé aktivity v rámci modulu byly anotovány tak, aby studentům poskytly nejen představu o aktivitě, kterou si mohou zvolit, ale také naznačily poznatkovou bázi. Uvedení literatury pro každou aktivitu bylo pro autory anotací omezeno na čtyři tituly, které se nejlépe vztahovaly k pojetí aktivity. Otázky pro studenty plnily funkci reflexe modulu jako celku a orientovaly studenty k jejich dalšímu prohlubujícímu studiu. Vzniklý materiál, který plnil jak funkci informační, tak vzdělávací, byl vydán tiskem pod názvem **Sešit anotací** a byl distribuován studentům a lektorům. K tomuto materiálu byl ještě vytvořen **Sešit anotované literatury**, který se vázal k jednotlivým modulům, Jeho účelem bylo zpřehlednit studentům aktuální literaturu k určité pedagogické a psychologické problematice, kterou zahrnovaly Pedagogické dny a usnadnit jim pomocí anotací vyhledávání vhodných studijních zdrojů pro další studium.

Nabídka všech aktivit dosáhla počtu čtyřicet čtyři. Byly rozděleny zhruba na polovinu a rozřazeny do dvou běhů Pedagogických dnů. Modulové uspořádání mělo význam především pro realizační tým a garanty modulů, neboť umožnilo zpřehlednit témata a vyvážit obsahy i formy výuky. Studentům moduly poskytly představu o poznatkových strukturách pedagogické a psychologické teorie a praxe a usnadnily rozhodování, kterou aktivitu navštívit. Studenti mohli volit aktivity napříč moduly, rozhodující byl jejich zájem nikoli obsahové návaznosti. Od počátku bylo zřejmé, že studenti nemohou z organizačních důvodů projít všemi nabídkami a nemohou tudíž získat systematické znalosti, což ani nebylo cílem. Proto každá aktivita byla samostatnou výukovou jednotkou a tudíž volba byla libovolná. Studenti si tak vybírali buď z různých modulů nebo se zaměřili na určitou problematiku a volili v rámci jednoho modulu.

Obsahově organizační model Pedagogických dnů připomíná tématicky zaměřené sekce na konferencích. Souběžně ve čtyřech až pěti devadesátiminutových blocích probíhaly rozvrhem stanovené aktivity, které se v daný Pedagogický den opakovaly, tzn. že každá aktivita (až na výjimky) se uskutečnila dvakrát. Tím se usnadnily volby studentů zvláště v případech, kde se z hlediska studentů časově překrývaly aktivity, o něž byl největší zájem. Studenti se na aktivity přihlašovali předem na příslušných katedrách (týden, 14 dní) a oproti podpisu obdrželi materiály. V prvním běhu Sešit anotací a ve druhém běhu pak Sešit anotované literatury. Pedagogické dny na jednotlivých fakultách zahájili děkani fakult, dle prostorových možností buď úvodním shromážděním studentů nebo lektorského sboru.

Lektorský tým byl sestaven z členů realizačního týmu projektu a zainteresovaných členů kateder partnerských pedagogických fakult a specialistů z dalších fakult (FFUK, FF ZČU, PedF MU), dále odborníků z praxe (ředitelé ZŠ) a školských institucí (CERMAT). V prvním běhu Pedagogických dnů působilo 24 lektorů, ve druhém běhu pak 26 lektorů.

### 3.2. Zkušenosti a problémy

Partnerské pedagogické fakulty vyhlásily Pedagogické dny v rámci děkanského dne. Na těchto fakultách převzaly garanci za uspořádání Pedagogických dnů katedry pedagogiky (pedagogiky a psychologie na JČU a TUL). Vzhledem k tomu, že šlo o celofakultní akci, management celé této klíčové aktivity byl velmi náročný. Počínaje získáváním podpory vedení fakult, publicitou u studentů, přes administraci přihlášek a evaluačních dotazníků studentů, zajištění učeben a technických prostředků a konče sestavením rozvrhu programu.

Zpočátku byla určitá obava, že studenti využijí děkanského volna a zúčastní se jen v malém počtu. První běh Pedagogických dnů, který se konal v zimním semestru 2006/2007 byl proto stanoven jako povinný s mírou absolvování aktivit jedné až dvou, lokálně i s vazbou na udělení zápočtu. Druhý běh v letním semestru byl vyhlášen již jako nepovinný a přesto účast studentů byla vysoká. V obou bězích se organizátoři potýkali s nedostatkem učeben nebo malou kapacitou učeben, které neodpovídaly velkému zájmu studentů. Muselo se přistoupit k určitým omezením v návštěvě aktivit, a jen málokdo mohl absolvovat všechny bloky programu Pedagogických dnů. Tato omezení pak měla negativní odezvu u studentů. Také původně proponovaná kolokvia v navazující výuce pedagogických a psychologických disciplín byla redukována na reflektivní zpětnou vazbu, která nebyla komplexní, ale jen dílčí podle toho, kterých témat se studenti zúčastnili.

Vysoký zájem studentů byl podpořen nejen atraktivitou témat a přítomností významných odborníků z jiných vysokých škol a pracovišť, ale i tím, že dopředu obdrželi textové materiály (tj. Sešit anotací a Sešit anotované literatury), které pozitivně ovlivnily jejich očekávání.

### 3.3. Hodnocení Pedagogických dnů

Hodnocení klíčové aktivity bylo nezbytnou součástí pedagogického experimentu. Jednak se uskutečnilo hodnocení studenty prostřednictvím dotazníku a reflexí v navazující výuce, jednak byli dotazováni lektori. Kromě toho bylo provedeno interní hodnocení na partnerských katedrách.

Evaluační dotazník pro studenty byl zaměřen na posouzení obsahu, forem, organizace, materiálů, přínosu pro vlastní studium, míry participace studentů a podání námětů a doporučení pro další realizaci. Studenti odpovídali na deset otázek různého druhu (uzavřené s volbou odpovědi, škálové, dichotomické, otevřené). Dotazník byl zadán při zahájení programu PD a návratnost byla velmi vysoká.

Studenti vyplňovali dotazník bezprostředně po ukončení programu Pedagogických dnů a odevzdávali je namísto nebo na katedry pedagogiky. Na katedrách dále proběhly reflektivní semináře, které vedli učitelé ve skupině studentů. Učitelé pak tyto reflexe zpracovali jako podklad pro celkové hodnocení pedagogického experimentu. K názorům studentů vyjádřených v hodnocení prvního běhu Pedagogických dnů bylo přihlédnuto při přípravě a realizaci druhého běhu :

- povinná účast byla změněna na dobrovolnou

- byly posíleny činnostní aktivity
- do programu byly opakovaně zařazeny nejžádanější přednášky a semináře.

Studenti pozitivně hodnotili především:

- novost prezentovaných témat
- aktuálnost témat vzhledem k realitě současné školní praxe a předpokládaným úkolům budoucí učitelské praxe
- možnost zúčastnit se vzdělávacích aktivit vedených odborníky z jiných fakult a pracovišť a poznat, „jak se učí jinde“
- prožití jiných forem a metod výuky (např. týmová přednáška, workshopy, panelová diskuse)
- přímý kontakt s odborníky známými dosud pouze z četby jejich publikací a možnost pokládat jim otázky
- umožnění participace, tzn. volitelnost aktivit dle vlastního zájmu, možnost vyjádřit se (hodnocení Pedagogických dnů)
- získání informací o Pedagogických dnech v předstihu, možnost informovaného výběru aktivit na základě poskytnutých materiálů, využití obou Sešitů pro další studium.

Evaluační dotazníky studentů budou statisticky vyhodnoceny a interpretovány. Výsledky studentského hodnocení budou zprostředkovány participujícím pracovištím a odborné veřejnosti v nejbližší době.

Lektoři hodnotili Pedagogické dny prostřednictvím dotazníku, který obsahoval sedm otevřených položek. O hodnocení bylo požádáno 41 lektorů, návratnost dotazníků byla podstatně nižší než u studentů, a to 27 vyplněných dotazníků především z řad vysokoškolských učitelů. Lektoři se vyjadřovali k jednotlivým položkám následovně.

### ***A. V čem spatřujete hlavní přínos PD pro studenty?***

Respondenti vysoce ocenili aktuálnost a rozmanitost témat a uvědomovali si, jak významné je pro studenty setkání se s „ikonami“ české pedagogiky a psychologie, kteří osobně studentům zprostředkují svoji vědeckou práci a odborné zkušenosti. Také rozmanitost a jinakost „didaktického provedení“ aktivit byly vnímány jako přínosné pro studenty. Studenti byli více motivováni a aktivizováni. Přispěla k tomu i možnost volby aktivit. Prospěšné dle názoru lektorů bylo též, že na jednotlivých aktivitách se setkávali studenti různých ročníků a oborů, heterogenita byla výhodou pro komunikaci a interakci. Atmosféra Pedagogických dnů přinesla studentům pocit, že jsou skutečnou součástí akademického společenství. Obsahové zaměření přispělo k uvědomění si důležitosti pedagogických a psychologických disciplín pro učitelství.

### ***B. V čem vidíte přínos PD pro lektory?***

Respondenti ocenili zkušenosti „s jinými studenty“ z jiných regionů a inspirace, které získali bezprostřední zpětnou vazbu. Měli tak možnost srovnání s prostředím vlastní fakulty. Hlavní přínos vnímali v setkání a navázání kontaktů s kolegy, v in-



timním poznáním situace na jiných fakultách, v neformálních odborných diskusích. Někteří lektori konstatovali dokonce nedostatek času a prostoru pro tato setkání a debaty. Zajímavá byla sdělení, kdy lektori se mimořádně důkladně (více než kdy jindy) připravovali na výuku v PD. Bezprostřední ohlasy studentů a nefalšovaný zájem je povzbudily a motivovaly pro další práci. Pozoruhodné bylo zjištění, že lektori navštěvovali dle časových možností i výuku kolegů a velmi ocenili tuto možnost vidět jejich pojetí a být i v roli studenta. Někteří lektori ocenili i to, že na PD dostali prostor k představení svých osobních témat studentům, která jinak nejsou součástí běžné výuky.

### ***C. S jakými negativními stránkami PD jste se setkali?***

Odlišně se vyjadřovali respondenti z řad „organizátorů“ pořadajících fakult na rozdíl od lektorů z jiných pracovišť. Ti převážně neshledali žádné závažnější nedostatky. Upozornili pouze na nerovnoměrné obsazování aktivit studenty, na úbytek studentů v posledních odpoledních blocích, na nepřipravenost studentů na některé aktivity, také povinnou účast studentů nepovažovali za vhodnou, někde nefungovala technika. Někteří konstatovali, že byla omezená možnost navštívit výuku kolegů anebo setkat se s kolegy. Lektori z kateder pedagogiky, kteří nesli břímě zodpovědnosti za hladký průběh PD, viděli negativní stránky PD v organizační zátěži, fyzické a psychické náročnosti, složité administrativě a omezené kapacitě a počtu učeben pro tuto akci. To byl hlavní důvod, proč nemohl být zcela uspokojen zájem studentů o návštěvu maxima aktivit (tj. 4-5).

### ***D. Co nejvíce oceňujete na PD?***

V odpovědích zaznělo ocenění, že taková akce vůbec proběhla a byla označována za „vynikající nápad“. Nejenže byla zajištěna aktuálnost a neotřelost obsahu PD, vedení dialogu se studenty nad otevřenými tématy, rozmanitost forem zprostředkování a provázání s další výukou, ale také byla podpořena prestiž oboru a vytvořen prostor pro zlepšování vztahů a sblížování zájmů učitelů a studentů. Mnozí prozradili vysokou osobní angažovanost a z ní vyplývající pocit dobře vykonané práce. Znovu se opakoval přínos v oblasti navázání kontaktů a vzájemného poznávání na pracovištích, která zajišťují pedagogicko-psychologickou přípravu. Prakticky všichni vysoce ohodnotili organizační zajištění PD na všech pořadajících fakultách.

### ***E. Jak hodnotíte Sešit anotací a Sešit anotované literatury?***

Respondenti konstatovali, že materiály byly užitečné, velmi informativní a přiměřené rozsahem. Umožnili studentům orientovat se v tématech, připravit se na aktivity. Navozené otázky u anotací vhodně konkretizovaly obsah. V odpovědích bylo též uvedeno, že materiály mají dlouhodobější využití pro studenty. Přes pozitivní hodnocení bylo také řečeno, že „stále je co zlepšovat“. Především odstranit formální nedostatky a více sjednotit strukturu popsání aktivit. Tištěné materiály někdo považoval za neflexibilní a tudíž s omezenou využitelností, jednotlivci jejich potřebnost zpochybnili.

### **F. Které zkušenosti získané na PD jsou využitelné na vašem pracovišti?**

Idea organizovat celofakultní nebo katedrální pedagogické dny je inspirující a přenositelná dle názoru respondentů. Poznání jiného a netradičního pojetí výuky je inspirující a podnětné pro změnu vlastní výuky (aktivizující metody, týmová přednáška). Organizace velkého projektu přispěla k rozvoji manažérských kompetencí, které jsou využitelné při organizování velkých celofakultních akcí. Byl dán impuls pro spolupráci pracovišť pedagogiky a psychologie na fakultách připravujících učitele.

### **G. Co chcete ještě dodat?**

V odpovědích převažovaly dobré pocity a pozitivní naladění respondentů. Bylo uvedeno, že projekt byl kvalitní a učitelské vzdělávání by si zasloužilo více takových projektů. Mnozí vyjádřili osobní potěšení z účasti v tomto projektu (to je PD) a doporučili rozvinout tradici PD. Bylo dále doporučeno pokračovat v projektu s výraznějším interdisciplinárním pojetím, vyšší mírou studentské angažovanosti (studentská konference) a se zařazením akcí pro učitelskou veřejnost a případnou zahraniční účastí. Negativní dodatek jednotlivce vyzněl: „celkově uhoněná akce“.

Třetí úroveň hodnocení proběhla na jednotlivých partnerských pracovištích s různým scénářem. Pořádající katedry na svých poradách věnovaly značnou pozornost hodnocení organizační stránky PD, angažovanosti členů kateder a zájmu ostatních učitelů fakulty. Monitorovaly a analyzovaly diskusní příspěvky a vyjádření studentů v následné výuce pedagogických a psychologických disciplín a vyvozovaly závěry pro budoucnost.

Celkově lze konstatovat, že klíčová aktivita Pedagogické dny, předčila ve svém uvedení do života pedagogických fakult očekávání realizačního týmu. Mezi pozitivní můžeme zahrnout zájem dalších fakult o akci obdobného typu. Docházíme také k přesvědčení, že byly narušeny mýty o rigiditě pedagogických a psychologických disciplín a o jejich formálnosti v přípravě učitelů. Přispělo k tomu i přenesení tematiky Pedagogických dnů do následné výuky a dále do pojetí státních zkoušek z pedagogiky a psychologie. Byly také překročeny komunikační bariéry mezi participujícími katedrami potažmo fakultami. Bylo iniciováno další rozvíjení sítě pracovišť a podání navazujícího projektu v nových podmínkách ESF.

## **4. Příspěvek ke zkvalitnění pedagogické praxe**

Projekt PEDPSY věnoval značnou pozornost problematice pedagogické praxe studentů učitelství. Cílem této aktivity bylo v souladu s aktualizací teoretické složky pedagogicko-psychologické přípravy obohatit stávající koncepci praxí o nové přístupy podporující a rozvíjející reflektivní činnosti studentů. Výstup má charakter vývoje modelu reflektivní praxe, postaveného na záměru „učit se reflektovat“. K tomu využívá u nás dosud méně známého přístupu supervize. Model je budován na zahraničních teoriích supervize jako formy partnerství učitelů a studentů. K tomuto výstupu byly jeho řešiteli již publikovány dílčí příspěvky (Marková, Urbánek 2006).

## 5. Portfolio studenta učitelství

Studentské portfolio se stává v přípravě budoucích učitelů na českých fakultách „populárním“ nástrojem sebereflexe a hodnocení studentů učitelství. Na některých fakultách již byly učiněny realizační kroky a monitorovány zkušenosti se zavedením tohoto nástroje do přípravy na profesi (např. Tomková 2004, Nezvalová 2007). Cílem aktivity řešené v projektu PEDPSY bylo navrhnout standardizovaný model studentského portfolio s uplatněním jak v rovině formativní, tak bilanční. Řešitelé aktivity usilovali o komplexní zpracování problematiky počínaje analýzou názorů a očekávání studentů učitelství na význam portfolio, které zjišťovali pomocí ankety. Dále se věnovali zhodnocení teoretických východisek a zahraničních a domácích zkušeností. Pro řešení modelu byly nastoleny následující otázky (Stuchlíková, Prokešová, prezentace, Průhonice 2007):

- Jak definovat výchozí paradigma?
- Může portfolio přispět k holistickému pohledu na proces, ve kterém se student postupně stává učitelem?
- Má mít studentské portfolio závazný referenční rámec?
- Jak stanovit jeho obsah a jeho strukturu?
- Jak zajistit dlouhodobé vedení portfolio?
- Lze studentské portfolio pokládat za alternativu k běžně organizovaným zkouškám z pedagogiky a psychologie?

Jádrum výstupu je proces tvorby portfolio, obsah, organizační podmínky a využitelnost u státních závěrečných zkoušek. Řešitelé aktivity publikovali a přednesli samostatné příspěvky o získaných poznatcích a řešeních na odborném fóru.

## 6. Transformace státních závěrečných zkoušek

Permanentní diskuse o pojetí státních závěrečných zkoušek týkající se pedagogicko-psychologické složky přípravného vzdělávání učitelů byly přeneseny také do řešení projektu PEDPSY jako jeho nedílná součást. Jako doprovodná aktivita postupovala aktivitami klíčovými (pedagogické dny, pedagogická praxe a portfolio) a vyústila v zpracování komplexní studie (Čábalová, Kocurová, prezentace, Průhonice 2007). V analýze současného pojetí profese učitele poukázala na potřebnost existence profesního standardu učitelů. Kromě teoretických východisek, která zahrnovala historické a soudobé kontexty přípravného vzdělávání, hlavním přínosem byla empirická zjištění koncepcí státních zkoušek na vybraných pedagogických fakultách a postoje studentů k jejich průběhu a obsahu.

## 7. Závěr

Projekt PEDPSY byl uzavřen 30. října 2007. Projektované aktivity byly plnohodnotně zrealizovány a cíle splněny. Empirický materiál získaný prostřednictvím výstupů z jednotlivých aktivit je natolik významný, že realizační tým projektu dospěl

k rozhodnutí zhodnotit celkový přínos projektu v samostatné monografii. (V současné době je text monografie připravován pro tisk).

## Literatura

- MARKOVÁ, K.; URBÁNEK, P. Praktická příprava na pedagogických fakultách: analýza stavu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*, [CD-ROM]. Plzeň : PedF ZČU, 2006.
- MARKOVÁ, K.; URBÁNEK, P. K možnostem zkvalitňování praktické přípravy ve vzdělávání budoucích učitelů. In *Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů*. Sborník z konference v Srní. Plzeň : ZČU, 2006, s. 50-54.
- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogická praxe v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky*. Olomouc : UP PŘF, 2007.
- SIROTOVÁ, M. (ed.) *Osobnost vysokoškolského studenta-budúceho učitele*. Zborník z vedeckého seminára. Trnava : UCM, 2005.
- SIROTOVÁ, M. (ed.) *Interakcia učiteľa a študenta v procese vysokoškolskej výučby*. Zborník z vedeckého seminára. Trnava : UCM, 2007.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004.
- TOMKOVÁ, A. Portfolio v přípravě učitelů primární školy. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004, s.180-190.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha : UK PedF, 2001, s.19-46.
- VAŠUTOVÁ, J. Návrh profesního standardu. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha : UK PedF, 2001, s. 91-141.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitele pro permanentní změnu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU PedF, 2006.
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Pedagogické dny 2006/2007. Sešit anotací*. Liberec : TUL, 2006.
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Pedagogické dny 2006/2007. Sešit anotované literatury*. Plzeň : ZČU, 2007.

# UČÍCÍ SE ŠKOLA – PROJEKT INOSKOP

KAREL STARÝ

## 1. Kontext

Jednotlivé státy i Evropská unie jako celek si uvědomují zásadní roli vzdělání ve společnosti vědění (*knowledge society*). V Lisabonské strategii, jejímž cílem je stát se největší ekonomickou velmocí na světě, je proto vzdělávání přisouzena klíčová role. Jedním z konkrétních nástrojů podpory vzdělávání je Evropský sociální fond (ESF). Programy ESF poskytují podporu v mnoha oblastech včetně oblasti tzv. počátečního vzdělávání, čímž je chápáno základní a střední školství. Na školství v chudších regionech sjednocené Evropy se vydává podstatně méně peněz, než v regionech bohatších. Cílem ESF je rozdíly v podmínkách pro vzdělávání v různých zemích EU vyrovnávat. Podpora nesměřuje do vybavení a zařízení škol, ale primárně do rozvoje lidských zdrojů. Česká republika jako nedávno přijatá země EU patří (s výjimkou Prahy) mezi příjemce podpory z ESF. Základním způsobem, jak zvyšovat kvalitu vzdělávání, je soustředit se na podporu práce učitelů. Pouze země, která má kvalitní učitele, může mít kvalitní vzdělávání.

Od roku 1989 postupně narůstá autonomie škol, a tak i odpovědnost za rozvoj školy přechází na školu samotnou. Stále významnější roli hraje ředitel školy, který nese za chod školy hlavní odpovědnost. K tomu, aby škola kvalitně vzdělávala děti a mládež, potřebuje vybudovat stabilní, kvalifikovaný a schopný učitelský sbor. Toho nelze dosáhnout bez promyšleného rozvoje. V projektu INOSKOP je hlavní myšlenkou to, že **škola, která chce kvalitně vzdělávat, se musí stále sama učit a zdokonalovat**. Jsou tím míněni především učitelé, jejichž právo i povinnost vzdělávat se vyplývá ze zákona o pedagogických pracovnících. Zákon přitom vytváří pouze legislativní rámec. Formy naplňování zákona jsou ponechány do značné míry v rukou ředitele školy. To, jak probíhá další vzdělávání učitelů na různých školách, se proto může zásadně lišit. Někde může další vzdělávání učitelů probíhat jen formálně. Stačí, když učitelé prohlásí, že v době, kdy žáci měli prázdniny, se sebevzdělávali. Taková „tichá dohoda“ mezi vedením školy a učitelským sborem postačí. Na druhé straně existují mezi učiteli nadšenci, kteří nejenže se vzdělávají v čase, který jim byl stanoven, ale navíc ve svém volném čase navštěvují různé vzdělávací kurzy. Nechceme v žádném případě snižovat důležitost samostudia pro profesionální růst učitelů. Především při sledování aktuálního stavu vědního nebo uměleckého oboru, který je základem vyučovacího předmětu bude tato forma hrát vždy zásadní roli. Kde však **je samostudium nedostačující formou, jsou pedagogické a psychologické aspekty práce učitele**. Takové otázky jako je hodnocení výsledků učení žáků, práce s handicapovanými žáky nebo řešení šikany, lze jen těžko zvládnout samostudiem. Pro pedagogicko-psychologickou přípravu lze vysílat učitele podle jejich potřeb a zájmu do kurzů pořádaných různými institucemi dalšího vzdělávání, jinou možností je zajistit další **vzdělávání ve vlastní škole**. K tomu si školy mohou

pozvat externího lektora nebo se mohou pokusit zajistit vzdělávání ze svých řad. Když se jeden člen pedagogického sboru zúčastní nějaké externí vzdělávací akce, je velmi žádoucí, aby něco z toho, co se naučil, předat svým kolegům. Různé formy vzdělávání učitelů se tak mohou vzájemně doplňovat. Velkým přínosem společného vzdělávání pedagogického sboru je, že vytváří **prostor pro výměnu zkušeností a příkladů dobré praxe** a umožňuje učitelům **lépe se poznat po profesní i lidské stránce**, což je základním předpokladem pro **fungování učitelského sboru jako spolupracujícího týmu**.

## 2. Kontext kurikulární reformy

Projevem narůstající autonomie škol je i současná **kurikulární reforma**, která do jisté míry poskytuje školám větší svobodu ve výběru učiva a téměř úplnou svobodu při volbě vyučovacích strategií a metod. Velká většina škol se s přechodem na vlastní školní vzdělávací program vypořádala a ani ze strany učitelstva, ani ze strany rodičů nezazněly hlasy, které by podstatu reformy zpochybnily. To ukazuje, že nastoupený reformní směr je správný. Kurikulární reforma přináší do škol mnohem zásadnější změnu, než se na první pohled může zdát. Nejde jen o to, že jedny „osnovy“ budou nahrazeny jinými „osnovami“, ale už proces tvorby školního vzdělávacího programu obsahuje silný potenciál týmové spolupráce. Učitel vždy uvažoval a do jisté míry i rozhodoval o výběru vhodného učiva. Obvykle však zůstával v omezených hranicích svého vyučovacím předmětu. Kurikulární reforma tuto předmětovou uzavřenost otvírá a umožňuje učitelům lépe koordinovat témata, která se vyskytují v různých oblastech vzdělávání, a **budovat smysluplněji celistvý tvar žákovy cesty školním vzděláváním**. Propojování vyučovacích předmětů do tzv. vzdělávacích oblastí není něčím úplně novým. Navazuje na budování tzv. mezipředmětových vztahů, které mají v českých školách dlouhou tradici.

Chtěli bychom upozornit ještě na jeden aspekt kurikulární reformy. Vyučovat podle nově koncipovaného školního vzdělávacího programu nelze rutinními metodami. Jestliže cíle vzdělávání jsou v ŠVP formulovány jako očekávané znalosti, dovednosti a postoje žáků, pak **je nutno změnit i vyučovací metody a způsoby školního hodnocení**. Kurikulární reforma tak startuje komplexní změnu vzdělávání v počátečním vzdělávání.

D. Hopkins uvádí **principy, na kterých by měly být školní vzdělávací programy založeny**, aby vedly ke skutečné „autentické“ změně k lepšímu.

1. Soustředit se na výsledky učení a úspěšnost žáků v širším slova smyslu než pouze na výsledky jednotlivých zkoušek nebo testů.
2. Týmově spolupracovat v rámci školy a poskytovat si vzájemnou podporu.
3. Opírat se o výsledky pedagogického výzkumu a vycházet z teorií vyučování a učení.
4. Respektovat a využívat specifický kontext školy.
5. Vybudovat dobrou organizační základnu pro zavádění ŠVP do praxe.
6. Provádět průběžné vyhodnocování realizace ŠVP.
7. Zaměřovat se na kvalitu výuky a učení žáků.

8. Provádět jak dlouhodobé strategické plánování, tak střednědobé intervenční plánování.
9. Hledat externí podporu prostřednictvím vytváření sítí s dalšími školami a odbornými pracovišti.
10. Usilovat o systémovost a udržitelnost změny (Hopkins 2001, 16-17).

### 3. Projekt INOSKOP

Projekt INOSKOP (Inovující školy v Praze) vznikl s úmyslem přispět ke zkvalitnění práce pražských základních škol v podmínkách probíhající kurikulární reformy. Příjemcem podpory z ESF je Magistrát hlavního města Prahy. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy je jediným partnerem a současně hlavním realizátorem projektu. Pro realizaci byl sestaven realizační tým, jehož jádro tvoří pracovníci Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK.

Pro záměr zkvalitnit práci škol, jsme vyšli ze dvou základních premis. První z nich je, že spoluprací akademického pracoviště se školami lze poskytnout učitelům **aktuální informace o vývoji na poli pedagogického výzkumu a pedagogických věd**. Druhou, že **vzájemná výměna zkušeností mezi školami** může být stejně bohatým zdrojem zkvalitňování práce učitelů jako čerpání z teoretických zdrojů. Propojení obou premis včetně jejich jemnějších rovin nás přivedlo k myšlence vybudování funkční a fungující sítě mezi školami.

**Pojem síť** (z anglického slova *network*) proniká z oblasti informačních a komunikačních technologií do dalších oblastí sociálních věd. Bohatě je rozvinut v teorii managementu a zásadní roli hraje i v sociologii či psychologii. Je zde chápán jako alternativa k tradičním hierarchickým strukturám. Síť zdůrazňuje především potenciál horizontálního propojení, které má tendenci oslabovat ostré hranice mezi vědními obory. Příkladem jsou vědy, které jdou napříč vědními obory. Jedním z nich je například tzv. **kognitivní věda**, která je „interdisciplinární aktivitou zabývající se myšlením a inteligencí a zahrnující filozofii, psychologii, umělou inteligenci, neurovědy, lingvistiku a antropologii“ (Thagard 2001, s.11). Kognitivní věda definuje schopnost konekcionistických sítí vytvářet **expertní systémy schopné učení**.

Nové pojetí argumentuje, že svět teorie, vědění a učení roste a rozvíjí se holisticky a je integrován paralelními způsoby, pro které lze použít metaforu sítě. Každé myšlenkové vlákno sítě je schopno spojení se sousedními i vzdálenými vlákny do kognitivního propojení. To vytváří celkové zasíťování, propojené kognitivní spojení naší subjektivní „teorie“ výkladu světa. Nabízí se pochopitelně i metafora internetové sítě (*World Wide Web*), která vznikla jako původně vojenský projekt s cílem zachovat fungování systému i v případě výpadku části (OECD 2003, s. 42). Vytváření vazeb sítí (*networking*) nejen zajišťuje fungování systému, ale i přispívá k objevování nových vazeb mezi subjekty v síti. Síťování má rozměr komunikace „tváří v tvář“ a komunikaci distanční, kde hrají stále důležitější roli informační a komunikační technologie (ICT). Ty otvírají nové komunikační kanály, které rozšiřují učitelům možnosti zapojení do dialogu s kolegy uvnitř školy i mimo školu s učiteli jiných škol, s rodiči i širší komunitou. Tento posun od individualistického a izolova-

ného konceptu učitelské profesionality je předpokladem, aby se školy mohly stát **učíci se organizacemi** (OECD 2001). Na úrovni individuálního učitele se objevuje potřeba přechodu od práce o samotě, k přijetí myšlenky, že poznatková báze učitelské profese vzniká na základě společného dialogu a spolupráce mezi učiteli (OECD 2000).

#### 4. Výběr a zapojení škol

Jádro sítě vytváří dvanáct úplných základních škol vybraných ve výběrovém řízení podle předem stanovených kritérií:

- ochota vzdělávat své kolegy ve škole a později i učitele z jiných škol
- otevřenost poskytovat informace o své práci jiným školám
- ochota trvale rozvíjet svou školu
- schopnost zajistit aktivní účast dvou zástupců po celou dobu projektu a spolupodílet se na řízení projektu.

Výběr pilotních škol dále zohledňoval jejich umístění, aby byla rovnoměrně pokryta celá Praha. Důvodem je to, že záměrem projektu je vytvořit v pilotních školách oblastní centra inovací.

#### 5. Rozdělení rolí

Z každé pilotní školy byli do projektu zapojeni dva zástupci s poněkud odlišnými rolami. První zástupce musí reprezentovat vedení školy a mít pravomoc jednat jejím jménem. V praxi to je většinou ředitel nebo jím pověřený zástupce (v dalším textu budeme pro zjednodušení používat pro tuto roli označení ředitel). Druhý zástupce je vedením školy vybraný učitel, který má mezi svými kolegy přirozenou autoritu a předpoklady stát se lektorem dalšího vzdělávání. Oba zástupci školy jsou vzájemně zastupitelní, takže na všech akcích je vždy škola zastoupena minimálně jedním zástupcem.

Od ředitelů se v projektu očekává, že budou průběžně **identifikovat vzdělávací potřeby učitelů a možnosti rozvoje školy**. Pod vedením a s odbornou podporou garantů a dalších členů realizačního týmu zpracovali jednoroční plán pedagogického rozvoje školy a v následujícím roce jej realizují. Dále ředitelé organizují a osobní angažovaností podporují program **dalšího vzdělávání učitelského sboru**, který je hlavní náplní práce druhého zástupce školy.

K těmto obecně nastíněným činnostem je zástupcům škol poskytována intenzivní podpora, která má několik vzájemně se doplňujících součástí. První již zmíněnou formou podpory je skutečnost, že každá škola má svého **garanta** z řad učitelů pedagogické fakulty. Role garanta spočívá v tom, že oběma zástupcům školy poskytuje pomoc při realizaci jejich specifických úkolů v projektu. Pravidelně svěřenou školu navštěvuje a poskytuje zpětnou vazbu, jak se realizace projektu INOSKOP promítá do každodenního života škola, jak je přijímána učiteli popř. žáky a rodiči dané školy. Garanti vytvářejí jádro realizačního týmu, jehož součástí je manažerka, ekonomka a hlavní řešitel projektu.



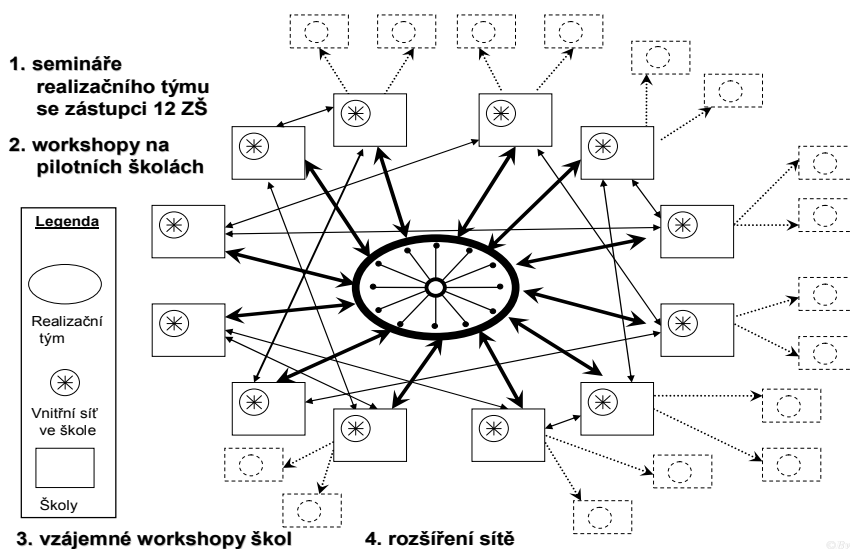
## 6. Síť INOSKOP

V projektu INOSKOP mají vztahy podobu sítě v několika úrovních:

- mezi učiteli pedagogické fakulty a učiteli pilotních základních škol
- mezi učiteli uvnitř pilotní školy
- mezi učiteli pilotních škol navzájem
- mezi učiteli pilotních škol a učiteli dalších pražských škol

Obr. 1. Postupné budování sítě INOSKOP

### Postupné budování sítě INOSKOP



1. V tradiční přípravě budoucích učitelů a v dalším vzdělávání učitelů z praxe zpravidla probíhá komunikace mezi vzdělavateli učitelů a učiteli jednosměrně, shora dolů. V projektu INOSKOP je **komunikace důsledně obousměrná**. Ze škol získáváme informace o jejich vzdělávacích potřebách. Děje se to nejen formou přímého dotazu řediteli, ale pomocí různých evaluačních nástrojů, které směřují k odhalení skutečných potřeb učitelů a žáků dané školy.
2. Mezi učiteli uvnitř každé pilotní školy vznikají vazby především tím, že se pravidelně (jednou za měsíc) scházejí se svými kolegy zapojenými přímo do projektu na **tzv. aplikačních seminářích**. Cílem seminářů je lépe se vzájemně poznat po profesní stránce a vzájemně se inspirovat a obohacovat.
3. Mezi učiteli pilotních škol je z počátku vazba zprostředkovaná, tím, že se pravidelně stýkají zástupci pilotních škol mezi sebou. V další fázi dochází k přímému kontaktu učitelů ze škol při výjezdních soustředěních, na kterých jsou učitelé rozděleni do skupin podle příbuzných aprobací napříč školami. Další intenzivní formou propojení je to, že **učitel z jedné pilotní školy přichází vést seminář na jinou pilotní školu**. Vystupování je reciproční uvnitř sítě pilotních škol.

4. Poslední vazba je taková, že učitel z každé pilotní školy vede seminář pro jednu další školu, která nebyla do projektu zapojena.

## 7. Odborné semináře

Identifikace vzdělávacích potřeb pomohla připravit cyklus odborných seminářů pro zástupce pilotních škol. Semináře se konají pravidelně každý měsíc a mají víceméně jednotnou strukturu. První část se obrací více na zástupce školy z řad učitelů, druhá směřuje primárně na zástupce vedení školy.

Odborné semináře jsou tematicky zaměřeny k některé z problémových oblastí života školy a práce učitelů. Na pravidelné odpolední semináře navazují dvoudenní výjezdní semináře, které proběhly na začátku projektu zvlášť pro ředitele a zvlášť pro učitele. Cílem bylo se lépe poznat a zabývat se tématy, které mají svá specifika vzhledem k té které roli. Semináře jsou koncipovány tak, že „učitelé“ se zde připravují na roli lektorů dalšího vzdělávání a „ředitelé“ jsou seznamováni s evaluačními a výzkumnými nástroji, které potom aplikují ve vlastní škole. Témata odborných seminářů byla v prvním roce realizace projektu společná pro všechny pilotní školy a snažila se reagovat na současný vzdělávací kontext, který je dán především probíhající kurikulární reformou. Pro další rok jsme vyšli ze vzdělávacích požadavků jednotlivých pilotních škol a vytvořili jsme čtyři skupiny po třech školách. Zde se příbuzným tématům budou školy věnovat do větší hloubky.

V prvním roce jsme pro učitele připravili odborné semináře na tato témata:

1. Motivace žáků k učení
2. Efektivní vyučování
3. Kooperace ve výuce
4. Hodnocení úspěšnosti žáků

**Učitelé** z pilotních škol navštěvují seminář s tím, že jejich hlavním úkolem je aplikovat seminář ve své škole. Odborný seminář je jim tak určitým modelem, jak se tématem zabývat, a poskytuje možnost vyzkoušet si jednotlivé aktivity v roli posluchačů. To, jak téma nakonec uchopí jako lektori, je plně v jejich kompetenci a seminář jim slouží jen jako opora pro případy, kdy si neví rady. S přípravou vlastního lektorování jim navíc pomáhá garant, který je také přítomen při transformaci tématu do specifického prostředí školy. Z každého semináře je lektorům poskytnuta elektronická prezentace, namnožené materiály a další zdroje k volnému použití. Výjezdní seminář pro učitele-lektory byl zaměřen na specifika vzdělávání dospělých a různé aktivizující metody práce a komunikační dovednosti, s cílem připravit je na jejich novou roli.

**Ředitelé** nejsou ani v průběhu první části odborných seminářů pasivní a podobně jako další členové realizačního týmu se do všech činností a diskusí aktivně zapojují. Ve druhé části, která je určena primárně ředitelům, jsme se věnovali nejdříve metodice SWOT analýzy, kterou ředitelé následně prováděli ve svém pedagogickém sboru s cílem identifikovat nejprve slabé a silné stránky své školy, příležitosti, které se jim nabízejí, včetně rizik či hrozeb, které je doprovázejí. Důraz byl položen na aktivní zapojení všech učitelů, aby obraz školy byl co nejkomplexnější. Ředitelé

tak získali východisko pro stanovení priorit, na které se budou v následujícím školním roce soustředit. Na výjezdním semináři pak ředitelé byli seznámeni se standardizovaným dotazníkem **klimatu pedagogického sboru** a možnostmi jeho využití pro objektivní zjištění, jaké klima panuje mezi učiteli jejich školy, jak učitelé hodnotí jejich styl řízení apod. Ředitelé všech pilotních škol se dobrovolně rozhodli dotazník distribuovat. Po zpracování jim byly poskytnuty souhrnné výsledky za každou školu. Dalším tématem byla **autoevaluace školy**. Ředitelé byli seznámeni s hlavními zásadami autoevaluace a na jimi zvolených prioritách si ve skupinách zkoušeli priority rozepsat do konkrétních cílů, pro ně hledat vhodné prostředky naplňování a evaluační nástroje, které poskytnou zpětnou vazbu o míře naplnění cíle. Tím byl položen základ k plánu **pedagogického rozvoje školy** (PRŠ), který již ředitelé dopracovávali individuálně. Po dokončení první verze jej zveřejnili v rámci projektu a získali „opponentský“ posudek od svého garanta a od dvou kolegů ředitelů (jednoho si vybrali sami, druhý jim byl určen losem). Navíc se k plánům pedagogického rozvoje vyjádřilo vedení projektu ve spolupráci s nezávislým expertem na evaluaci. Výsledkem tohoto procesu jsou akční plány, které se v následujícím školním roce rozbíhají k realizaci.

## 8. Výukové materiály

Publikační aktivity jsou v projektu rozloženy mezi elektronické a tištěné publikace. Obě formy se vzájemně doplňují. Elektronické materiály jsou poskytovány zástupcům pilotních škol prostřednictvím **webového portálu projektu**. Za účelem usnadnění elektronické komunikace v projektu byly všechny školy vybaveny počítačovou sestavou a pracovním stolem, umístěným tak, aby byl přístupný pro všechny učitele školy. Dále byly školy vybaveny prezentační technikou (dataprojektor a projekční plátno), aby mohlo další vzdělávání učitelů probíhat na dobré didaktické úrovni a stalo se modelem pro zavádění nových výukových technologií do výuky.

Tištěné materiály budou soustředěny do několika publikačních výstupů. Jako první vznikne kniha, která shrne zkušenosti z prvního roku činnosti učitelů-lektorů. V jednotlivých kapitolách budou popsány aplikační scénáře témat odborných seminářů. Další připravovaná publikace se soustředí na činnost ředitelů při přípravě a realizaci plánu pedagogického rozvoje školy a poslední publikace vyjde jako sborník z celopražské konference, na které zástupci pilotních škol budou referovat o průběhu projektu ve školách.

## 9. Závěr

Projekt INOSKOP postoupil do druhé poloviny své realizace a tento článek je první bilancí výsledků. Průběžná evaluace projektu ukazuje, že stanovené cíle se daří naplňovat, nicméně v dalším roce před námi stojí nové výzvy jako výjezdní semináře pro učitelské sbory pilotních škol, vystupování učitelů-lektorů na „cizích“

školách, autoevaluce škol či vydání plánovaných publikací. Doufáme, že se všechny tyto výzvy podaří zvládnout a projekt prokáže, jaký potenciál spočívá v budování spolupracující sítě. S celkovými výsledky projektu včetně použitých výzkumných metod seznámíme v monotematickém čísle Orbis scholae.

## Literatura

HOPKINS, D. *School Improvement for Real*. London : RoutledgeFalmer, 2001.

*Knowledge Management in the Learning Society*. Paris : OECD, 2000.

*Learning to Change : ICT in Schools*. Paris : OECD, 2001.

STARÝ, K. Vytváření sítě spolupracujících škol jako specifická forma dalšího vzdělávání – projekt INOSKOP. In KOHNOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, I. (eds.) *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy*. Praha : UK PedF, 2007.

THAGARD, P. *Úvod do kognitivní vědy : Mysl a myšlení*. Praha : Portál, 2001.

# CLIL - PROJEKT PRO UČITELE NEJAZYKOVÝCH PŘEDMĚTŮ

DANA HÁNKOVÁ

## 1. Úvod

Pokračující evropská integrace s sebou přináší potřebu dalšího rozvoje a zlepšení jazykového vzdělávání ve všech zemích Evropy. Rada Evropy a Evropská komise této oblasti věnují značnou pozornost a kromě mnoha strategických dokumentů jsou výsledkem jejich činnosti také investice značných finančních prostředků do množství projektů a rozvojových programů. V České republice byl v souladu s těmito iniciativami zpracován dokument **Národní plán výuky cizích jazyků**, který konstatuje potřebu zavedení výuky cizích jazyků „napříč předměty“ (CLIL).

Do tohoto rámce spadá projekt **„Zvýšení jazykových kompetencí žáků a pedagogů a zlepšení metodických znalostí kvalifikovaných pedagogických pracovníků“**, který byl navržen v rámci operačního programu Jednotný programový dokument pro Cíl 3 regionu hl. města Prahy, opatření 3.1: „Rozvoj počátečního vzdělávání jako základu celoživotního učení a z hlediska potřeb trhu práce a ekonomiky znalostí“. Celý projekt je rozvržen na období září 2006 – červen 2008 a je spolufinancován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem a rozpočtem Hlavního města Prahy. Příjemcem podpory je Základní škola a Mateřská škola Benita Juáreze v Praze 6, partnery projektu jsou Základní škola a Mateřská škola ANGEL v Praze 12 a Základní škola Táborská v Praze 4. Vybraným dodavatelem projektu je jazyková škola AKCENT International House Prague v Praze 4. Cílovou skupinou jsou žáci a pedagogičtí pracovníci 2. stupně základních škol a středních a vyšších odborných škol v Praze.

V rámci dlouhodobého záměru rozvoje vzdělávání a výchovně vzdělávací soustavy ČR tento projekt v souladu s politikou Evropské unie navazuje na záměr

- a. zesílení důrazu na výuku cizích jazyků s cílem vybavit žáky dovednostmi a znalostmi, které jim umožní dorozumět se nejméně jedním, později dvěma světovými jazyky;
- b. zvýšení prestiže a kvality výuky na 2. stupni ZŠ;
- c. zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Dílní částí tohoto rozsáhlého projektu je zvýšení jazykových kompetencí pedagogických pracovníků 'nejazykářů' s cílem výuky nejazykových předmětů v cizím jazyce (částečně nebo úplně), s využitím přístupu CLIL. Cílem pilotní části projektu (říjen 2006 – leden 2007) bylo vytvoření osnov a studijních materiálů pro dva nové jazykové kurzy anglického jazyka pro učitele odborných / všeobecně vzdělávacích předmětů (jeden zaměřený na přírodovědné a druhý na humanitní předměty), které by byly následně akreditovány Ministerstvem školství.

Dříve než uvedeme detaily o pilotním projektu, podáme základní informace o přístupu CLIL.

## 2. Vymezení základních pojmů

**CLIL**<sup>1</sup> – **Content and Language Integrated Learning**, česky 'integrované jazykové a odborné vyučování' (IJOV), spočívá ve výuce nejazykových předmětů prostřednictvím cizího jazyka (cílového jazyka), přičemž pozornost se věnuje i rozvoji cílového jazyka. CLIL patří do proudu jazykového vyučování, které se označuje termínem **Content-Based Instruction** (CBI - vyučování založené na 'obsahu'). Dále do této kategorie spadá tzv. **Task-Based Language Teaching** (TBLT – vyučování založené na praktických úkolech, vycházejících z reálného života). Terminologickou zajímavostí je zde posun od užití slova **teaching** – **vyučování** - ke slovu **learning** – **učení (se)**, které naznačuje větší důraz na vlastní učební činnosti a aktivitu studentů. Dalším termínem, který se v této souvislosti běžně používá, je 'language across the curriculum', **jazyk napříč předměty**. V tomto případě je cizí jazyk pouze prostředkem pro předávání věcného obsahu předmětu a jazyku jako takovému se zvláštní pozornost nevěnuje.

Výše zmíněné přístupy k cizojazyčnému vyučování vycházejí ze dvou **základních principů**:

a) Osvojování cizího jazyka je efektivnější, pokud se jazyka užívá jako prostředku pro získávání informací, není tedy cílem sám o sobě.

b) Jazyková výuka založená na obsahu (sdělovaných významech) lépe odráží potřeby studentů.

V oblasti výuky angličtiny do tohoto proudu patří např. **ESP** (*English for Specific Purposes*) a v jeho rámci **EAP** (*English for Academic Purposes*) a **EOP** (*English for Occupational Purposes*). Z názvů vyplývá, že tento typ výuky je určen zejména pro postsekundární a terciární vzdělávání (ISCED 4, ISCED 5).

Pojem CLIL se uplatňuje přednostně v primárním a sekundárním vzdělávání v evropském kontextu, kdy v cílovém jazyce může být vedena výuka všeobecně vzdělávacích předmětů (ISCED 1, ISCED 2) a / nebo odborných předmětů (ISCED 3). Takto vedená výuka může podle místních podmínek v jednotlivých zemích sledovat až čtyři **cíle** (Content and Language Integrated Learning, s.22):

**1. společensko ekonomické:** zajištění předpokladů pro zapojení na trhu práce v internacionalizované společnosti;

**2. společensko kulturní:** rozvoj hodnot tolerance a respektu k jiným kulturám prostřednictvím cílového jazyka;

**3. jazykové:** rozvoj řečových dovedností v cílovém jazyce a schopnosti efektivní komunikace pro praktické účely;

<sup>1</sup> V textu se užívá anglická zkratka CLIL, a to z několika důvodů. Je mezinárodně srozumitelná, jiní čeští autoři jí dávají přednost před českou verzí 'IJOV' a je prostorově úspornější než celý termín. Hlavním důvodem je však to, že anglický termín (a tedy i zkratka) lépe vystihují podstatu tohoto přístupu k výuce. Slovo 'content' se vztahuje k obsahu učiva, pokrývá tedy jak všeobecně vzdělávací, tak i odborné předměty.

**4. vzdělávací:** rozvoj vědomostí v oblasti nejazykových předmětů.

**Cílovým jazykem** (*target language*) se v tomto případě rozumí **cizí jazyk** nebo jiný **oficiální jazyk** dané země (jiný než mateřský jazyk žáků) nebo **minoritní**, popř. **regionální** jazyk užívaný v konkrétní zemi. Situace, kdy některé předměty se vyučují prostřednictvím mateřského jazyka a některé prostřednictvím cílového jazyka, se často označuje jako **bilingvní vyučování**.

Hlavním důvodem pro zavádění přístupu CLIL do školské praxe v Evropě je praktická potřeba významného rozvoje jazykového vzdělávání a vzdělanosti v oblasti cizojazyčných kompetencí na jedné straně a omezené zdroje pro výuku cizích jazyků (časové, lidské, finanční) na straně druhé. CLIL se jeví jako efektivní řešení této situace.

**Společenská potřeba přístupu CLIL** je patrná v dokumentech a aktivitách Rady Evropy a Evropské komise. V současné době se jejich činnost v oblasti jazykové politiky do značné míry prolíná a sleduje společné cíle, zejména v oblasti multilingvismu, rozvoje plurilingvismu, multikulturalismu a vzájemné tolerance, zachování jazykové rozmanitosti Evropy a pragmatického využití jazykových znalostí a kompetencí. **Evropské centrum pro moderní jazyky** v Rakousku (Graz) a programy vyhlášené Evropskou komisí (Sokrates / Comenius, Lingua) přispívají k teoretickému i praktickému rozvoji přístupu CLIL a jeho šíření v rámci celé Evropy. Zavedení CLIL do hlavního proudu vzdělávání je považováno za cestu dosažení hlavního cíle Evropské komise v oblasti jazykového vzdělávání: každý absolvent školy má mluvit kromě své mateřštiny ještě dvěma dalšími evropskými jazyky, postupně na úrovni B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

### 3. Charakteristické rysy praxe CLIL

Základním rysem přístupu CLIL je **integrace dvou složek výuky**. V každé hodině je část zaměřená na obsah (nejazykového) předmětu a část zaměřená na zdokonalení znalosti cizího jazyka. Tento typ výuky tedy specifickým způsobem kombinuje postupy a metody práce dvou oborových didaktik a vyžaduje speciálně připravené učitele, kteří jsou odborníky v nejazykovém předmětu a mají velmi dobré jazykové kompetence v cílovém jazyce. Jako minimální požadavek se uvádí úroveň B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. V ideálním případě by tento učitel měl být kvalifikovaným učitelem cílového jazyka.

Hodina typu CLIL má (mimo jiných) následující znaky:

a) **Střídavé užití mateřského a cílového jazyka** se děje na několika úrovních. V rámci kurikula může být v cílovém jazyce vyučováno několik předmětů po celou dobu studia nebo jen jeden předmět v určitém období (jeden rok nebo pololetí), nebo několik předmětů, ale každý jen v omezeném časovém úseku. To má vliv na zvládnutí odborné terminologie jednotlivého předmětu. V rámci jedné vyučovací hodiny je běžné, že studenti dostávají instrukce v cílovém jazyce a studijní materiály jsou také v cílovém jazyce. Studenti však mohou odpovídat ve svém mateřském jazyce, je-li cílem jednotlivé aktivity obsah předmětu. Mateřštinu také mohou používat při skupinové práci, např. při přípravě prezentace, ale vlastní prezentace bude

v cílovém jazyce.

b) Při přípravě hodiny a zejména v jejím průběhu učitel studentům poskytuje **podporu** ve formě návodných a kontrolních otázek, kterými studenty zaměří na klíčové aspekty probíraného obsahu a pomůže jim s pochopením nových termínů (jazykových jevů). Této postupně budované dopomoci se říká **'scaffolding'** (lešení). Patří sem i odpovědi na otázky studentů. Podobně si mohou pomáhat i studenti navzájem. Dochází zde k vytváření specifického typu školního diskursu, kdy iniciátorem je častěji student než učitel a odpověď nemusí nutně poskytovat učitel. Studenti tedy mluví více než učitel.

c) Výstupem hodiny je zpravidla tzv. **'pushed output'** ('vynucený/strukturovaný výstup'). Ten spočívá v tom, že v rámci probíraného učiva učitel určí vhodný jazykový jev, na který se v hodině zaměří. Například v hodině fyziky studenti provádějí pokusy, kterými zjišťují, jak se různé předměty chovají ve vodě. Učitel připraví pracovní list s větami typu *Když do vody ponoříme tužku, a) vypadá, že je zlomená. b) její vzhled se nezmění.* Studenti provedou pokusy a zvolí správnou odpověď. Na závěr čtou vybrané odpovědi, čímž si procvičí jeden typ podmínkových vět. Jindy může učitel použít tzv. větné rámce, tj. nedokončené / neúplné věty, které studenti doplňují na základě své učební činnosti v průběhu hodiny.

d) Využití různých druhů **názorných pomůcek** (obrázky, mapy, grafy, diagramy, myšlenkové mapy, reálie, pracovní listy) umožňuje větší aktivitu studentů a menší podíl abstraktního slovního výkladu učitele. Dochází zde k tzv. **střídání modalit** a větší rozmanitosti didaktických postupů.

#### 4. Experimentálně ověřené přínosy praxe CLIL

V rámci Evropské komise a Rady Evropy existuje množství mezinárodních projektů, jejichž cílem je prosazování praxe CLIL do hlavního proudu vzdělávání v jednotlivých zemích. Ověřuje se řada pilotních projektů, vyměňují se zkušenosti, školí se metodici, vytvářejí se studijní materiály a programy pro školení učitelů. Např. na Nottinghamské univerzitě ve Velké Británii byl nově zaveden program MA zaměřený na CLIL.

Experimenty, které proběhly v programech Nottinghamské univerzity (výuka humanitních předmětů ve francouzštině) naznačují několik **přínosů přístupu CLIL**. Coyle (2007, s. 6) je shrnuje následovně:

##### **a) Zlepšení jazykových kompetencí a sebedůvěry při užití cizího jazyka**

Studenti používají jazyk k učení, ale učí se také používat jazyk v rozmanitých situacích, které jsou typické pro studium nejazykového předmětu v mateřském jazyce. Srovnávací studie dokazují větší jazykový pokrok u studentů ze tříd, kde se praktikuje CLIL, zejména v oblasti porozumění cizojazyčným textům. Studenti dokáží pracovat s větším množstvím informací a tím rozvíjejí další studijní dovednosti. Studenti připouštějí, že studium je náročnější, ale je pro ně zajímavější a víc motivující.



### **b) Zvýšená očekávání**

Existuje stále více důkazů o tom, že prospěch z přístupu CLIL mají nejen nadaní studenti. I méně talentovaní studenti dosahují při bilingvním vyučování lepších studijních výsledků než studenti v kontrolních skupinách; v některých případech byl jejich pokrok větší i ve srovnání s průměrnými studenty. Kromě terminologie pro daný předmět se studenti naučili používat výrazy pro komunikaci a spolupráci ve skupině, což je dále motivovalo. Studenti sami potvrdili, že jejich učení probíhalo na úrovni přiměřené jejich schopnostem a zralosti a nebylo omezováno jazykovou nedostatečností.

### **c) Rozvoj většího rozsahu dovedností**

Protože CLIL kombinuje studium obsahu a jazyka, poskytuje zároveň větší možnosti rozvoje dovedností jak řešit problémy, experimentovat s jazykem, budovat sebedůvěru, rozvíjet komunikační dovednosti, rozšiřovat slovní zásobu, rozvíjet schopnost sebevyjádření a spontánní jazykový projev. Vše se navíc odehrává v konkrétním kontextu, kdy se cizí jazyk užívá účelově.

### **d) Zvýšení povědomí o jiných kulturách a 'světoobčanství'**

Prostřednictvím cizího jazyka ve spojení s naukovým předmětem studenti lépe poznají a pochopí kulturu zemí, ve kterých se tímto jazykem mluví.

Podobné výsledky potvrzují i Van de Craen (2007) z Nizozemí a Marsh (1999, s. 43) z Finska. Neprokázaly se obavy, že praktikováním přístupu CLIL utrpí rozvoj mateřského jazyka a celkový rozvoj vzdělanosti.

## **5. CLIL v České republice**

V České republice může MŠMT na základě §13 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) a na základě dalších předpisů povolit vyučování některých předmětů v cizím jazyce. **Národní plán výuky cizích jazyků** (2006, s. 2) uvádí využití principů CLIL jako jednu z cest ke zkvalitnění jazykové výuky v českém školství. Integrovaná jazyková a odborná výuka zvýší týdenní počet hodin, ve kterém budou žáci v kontaktu s angličtinou nebo jiným cizím jazykem, navíc se v žácích zvýší uvědomění si důležitosti cizího jazyka pro skutečnou smysluplnou komunikaci.

Od poloviny 90. let je zavedena bilingvní výuka v šestiletých programech sedmnácti státních gymnázií. To znamená, že první dva ročníky ještě spadají do tzv. nižšího sekundárního vzdělávání. Cílovými jazyky jsou francouzština (5 škol), angličtina (2 školy), němčina (4 školy), španělština (5 škol) a italština (2 školy). Šestnáct škol má zahraniční partnery, kteří jim do určité míry poskytují personální (zahraniční učitelé a doškolování českých učitelů) a materiální pomoc (učebnice a další výukové materiály).

Pokud jde o 2. stupeň základních škol, přístup CLIL se zatím využívá ojediněle a spíše experimentálně. Většimu uplatnění tohoto přístupu brání nedostatek učí-

telů všeobecně vzdělávacích předmětů, jejichž kompetence v cizím jazyce by byly na dostatečně vysoké úrovni. Řešením je doplnění a rozšíření jazykového vzdělání učitelů nejazykových předmětů. Znalost pouze cizího jazyka a oboru však nestačí. Učitelé by měli projít speciálním školením, ve kterém se seznámí s principy CLIL a naučí se je efektivně využívat.

## 6. Pilotní kurz

Projekt „**Zvýšení jazykových kompetencí žáků a pedagogů a zlepšení metodických znalostí kvalifikovaných pedagogických pracovníků**“ ve své pilotní části vedl k vytvoření studijních materiálů a kurzů angličtiny pro učitele odborných / všeobecně vzdělávacích předmětů. Materiály mají dva cíle: 1) zlepšit znalosti angličtiny učitelů s ohledem na jejich specializaci; 2) ukázat učitelům, jak mohou ve svých hodinách uplatnit angličtinu (CLIL).

Celkem bylo do pilotního projektu zapojeno 44 učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů ze tří partnerských škol v 9 studijních skupinách na úrovni *elementary, pre-intermediate, intermediate a upper-intermediate*. Jednotlivé skupiny měly 2 až 4 vyučovací hodiny týdně.

V první polovině pilotního kurzu proběhly rozhovory s účastníky kurzů a byl sestaven seznam vhodných témat pro využití CLIL. Tento seznam byl porovnán s učebnicemi pro 2. stupeň ZŠ. Výsledkem byl užší seznam témat s mezipředmětovými vazbami, který byl rozpracován do studijních materiálů (srov. Příloha č. 1).

## 7. Výstup pilotního kurzu

Výstupem pilotního kurzu je příručka **Jazykový kurz angličtiny pro učitele odborných předmětů** (Hánková 2007 - dále jen 'příručka'). Cílem nově navrženého kurzu a příručky pro učitele nejazykových předmětů je:

- a) rozvoj všech řečových dovedností v angličtině a zvýšení znalostí obecné angličtiny;
- b) rozvoj znalostí a dovedností v oblasti odborné angličtiny pro humanitní / přírodovědné předměty;
- c) rozšíření metodických znalostí v oblasti integrovaného jazykového a odborného vyučování (CLIL);
- d) získání prvních praktických zkušeností s integrovanou jazykovou a odbornou výukou, přiměřeně úrovni vlastní jazykové pokročilosti.

Nový jazykový kurz má podle zadání projektu celkem 184 vyučovacích hodin. Základem kurzu je 120 hodin studia se zaměřením na rozvoj obecné angličtiny na úrovni přiměřené výsledku vstupního testu, s využitím běžných jazykových učebnic. Běžná jazyková výuka v rozsahu čtyř vyučovacích hodin týdně bude doplňována podle zaměření jednotlivých studijních skupin dalšími materiály, s cílem rozšířit slovní zásobu učitelů ve vztahu k jejich vlastním předmětům, celkem v rozsahu asi 20 hodin.

V průběhu kurzu, přiměřeně k tematickému obsahu jednotlivé učebnice, budou účastníci používat příručku vytvořenou pro potřeby tohoto kurzu, celkem v rozsahu asi 34 hodin. Tyto materiály jsou založeny na principech CLIL a měly by učitelům poskytnout náměty, jak by mohli angličtinu sami využít ve své pedagogické praxi.

Zbývající čas, tj. asi 10 vyučovacích hodin, je věnován řízení práce v hodině s využitím anglických instrukcí (*classroom management*) a vysvětlení principů CLIL, tj. metodické přípravě pod vedením zkušených metodiků angličtiny (*teacher trainers*) – potřebné studijní materiály jsou také zahrnuty v příručce.

## 8. Ověřování studijních materiálů

V lednu 2007 byly jednotlivé lekce příručky (celkem 49%) ověřeny v pilotních kurzech. Hodnocení efektivnosti a praktické použitelnosti jednotlivých lekcí probíhalo ve dvou rovinách:

### a) Dotazník pro učitele / účastníky kurzu (srov. Příloha č. 2)

Úvodní část byla do dotazníku začleněna zejména pro účely monitorovací zprávy pro ESF. Dotazníky byly anonymní, pouze jsme učitele požádali, aby napsali, které předměty vyučují.

Hlavní část dotazníku, celkem 10 otázek, byla velmi stručná a nabízela respondentům možnost výběru ze 4 odpovědí (s výjimkou otázky č. 3 a 4), kterými buď dokončí větu nebo vyjádří míru souhlasu s konkrétním konstatováním. Tuto rychlou formu odpovědí jsme zvolili proto, že bylo třeba vyplnit dotazník bezprostředně po skončení každé vyučovací jednotky, pokud ji účastníci kurzu měli ještě v živé paměti a nechtěli jsme, aby dotazník zabral mnoho času, který bylo možno efektivněji využít k výuce angličtiny.

Čtyřstupňovou škálu odpovědí na jednotlivé otázky jsme zvolili záměrně, aby se respondenti museli přiklonit buď na kladnou nebo zápornou stranu hodnocení. Neměli možnost bezmyšlenkovitě označit střední hodnotu, která by v tomto případě nepřinesla potřebnou informaci. Při zpracování dotazníků byla odpovědím s maximálním kladným hodnocením přiřazena číselná hodnota 1, odpovědi s maximálním záporným hodnocením měly hodnotu 4. Výjimkou ve způsobu hodnocení byla otázka č. 3. Zde je škála pětistupňová, s tím, že hodnocení 'přiměřený' byla přiřazena číselná hodnota 0. Toto hodnocení vnímáme jako optimální. Znamená to, že pro studenty jsou v materiálu nové informace, ale jsou podány na základě již známého materiálu, který nepůsobí žádné obtíže. Materiál velmi snadný je v hodnocení označen jako 1 a materiál velmi obtížný jako 4.

Jsme si vědomi toho, že celý dotazník a jeho výsledky, zejména s ohledem na velmi malý rozsah souboru, mají pouze orientační výpovědní hodnotu. Pro potřeby projektu, v kombinaci s hodnocením lektorů, jsou však získané informace dostačující.

### **b) Dotazník pro lektory a individuální rozhovory s lektory**

Dotazník pro lektory byl identický, ale v angličtině (rodilí mluvčí). Každý lektor dostal předem podrobné instrukce ke každé hodině (materiálu) a byl seznámen s dotazníkem. Po hodině lektori předali vyplněné dotazníky od učitelů a zhodnotili materiál ze svého pohledu. Zvláště důležité byly jejich odpovědi na otázky č. 3, 4, 7 a 8, tj. jak dobře se jim s materiálem pracovalo a kde jej museli pro konkrétní skupinu adaptovat. Dílčí připomínky se promítly do konečné podoby materiálu předloženého k akreditaci Ministerstvu školství. Šlo například o drobné jazykové úpravy, opravy faktografických informací v materiálech (zdrojem byli sami učitelé) a doplnění několika otázek / úkolů, které usnadní přechod mezi jednotlivými fázemi lekce.

Výsledkem ověřování materiálů ve vyučování byly vyplněné dotazníky od účastníků kurzu. Pro účely tohoto výzkumu bylo vhodné je rozdělit podle úrovně pokročilosti. Počty pro jednotlivé úrovně odpovídají poměru počtu skupin a počtu hodin:

- a. *Elementary* – celkem 36 dotazníků (některé otázky nebyly zodpovězeny);
- b. *Pre-intermediate* – celkem 14 dotazníků;
- c. *Intermediate* – celkem 23 dotazníků;
- d. *Upper-intermediate* – celkem pouze 2 dotazníky, proto nejsou v konečném hodnocení zahrnuty.

## **9. Výsledky a diskuse**

Při pohledu na grafické znázornění výsledků (srov. Příloha č. 3) je patrné převažující pozitivní hodnocení materiálů. Pouze dva z uvažovaného počtu 21 průměrných hodnocení (t.j. 9,5%) přesáhly hodnotu 2.

**Otázky č. 3 a 4** byly úzce propojené a posuzovaly subjektivní obtížnost studijního materiálu, vzhledem k jazykové pokročilosti jednotlivých účastníků. Vzhledem k tomu, že materiál byl cílen pro úroveň na horní hranici *pre-intermediate* (mírně pokročilý, úroveň A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky), očekávali jsme, že pro učitele s nižší jazykovou úrovní mohou být jednotlivé texty relativně obtížné. Toto očekávání se potvrdilo. Třináct učitelů na úrovni *intermediate* (57%) označilo materiály jako přiměřené, v jednom případě jako snadné. Celkem tedy 61% učitelů ze skupiny *intermediate* nemělo s materiály problém, pokud jde o jazykovou obtížnost. Ve skupině *pre-intermediate* materiál jako přiměřený nebo snadný označilo 50% učitelů a ve skupině *elementary* to bylo pouze 31%. Jisté obtíže působila nová slovní zásoba, jak dokládají odpovědi na otázku č. 4. Největší problémy byly podle očekávání na úrovni *elementary*, kde mnozí učitelé byli skuteční začátečníci a absolvovali pouze čtyři lekce z učebnice pro začátečníky. U vyšších úrovních pokročilosti byla důležitým faktorem specializace jednotlivých učitelů, kde znalost odborné terminologie vedla k lepšímu porozumění a pocitu menší náročnosti materiálu.

Za předpokladu, že lektor poskytne účastníkům kurzu s nižší úrovní pokročilosti

větší podporu a bude věnovat větší pozornost slovní zásobě, tj. bude ji prezentovat selektivně, lze materiály použít i s nižšími úrovněmi. Pravděpodobně v hodinách nízkých úrovní nebude dost času na tzv. volné procvičování, ale tato charakteristika je jazykové výuce na nižších úrovních pokročilosti vlastní.

V **otázce č. 5** nejsou mezi skupinami zásadní rozdíly a volbu témat považují za spíše užitečnou z pohledu dalšího školního využití.

Odpovědi na **otázku č. 6** také vykazují malé rozdíly, které jsou pravděpodobně způsobené odborným zaměřením jednotlivých účastníků. Účastníci nižších úrovní jsou poněkud otevřenější jakékoliv látce, účastníci na úrovni *intermediate* jsou ve svém přístupu pravděpodobně selektivnější.

**Otázky č. 7 a 8** spolu úzce souvisejí a směřují k hodnocení didaktické kvality nově vytvořených materiálů. Celkové hodnocení je poměrně pozitivní a podle předpokladů méně příznivé u skupin nižší pokročilosti. Problémem je zde opět z jejich pohledu předimenzovaná slovní zásoba a texty vyšší obtížnosti. Skupiny na úrovni *pre-intermediate* a *intermediate* hodnotily původní materiály velmi pozitivně.

**Otázky č. 9 a 10** směřují ke klíčovým bodům a výstupům celého projektu. Mezi skupinami jsou patrné jisté rozdíly pokud jde o rozvoj jejich vlastní schopnosti pracovat s anglickými informačními zdroji. Skupina *elementary* dosáhla hodnoty 1,75. To znamená, že materiály a použité přístupy k výuce považuje za spíše užitečné. Skupina *intermediate* dosáhla hodnoty 1,87, což znamená stále pozitivní hodnocení, ale nepatrně slabší než u skupiny *elementary*. Přičítáme to celkové vyšší úrovni pokročilosti, lepší slovní zásobě a celkově lepší orientaci v anglických textech, tj. lepšímu odhadu vlastních možností. Nejlepší hodnocení je u skupiny *pre-intermediate*, která dosáhla hodnoty 1,5, přesně mezi odpovědí ano a spíše ano. Důvodem může být to, že tito účastníci dosud neměli dostatečnou zkušenost s využíváním autentických materiálů a byli zvyklí pracovat jen s jazykovými učebnicemi.

Odpověď na **otázku č. 10** vzbuzuje mírný optimismus. Všechny skupiny hodnotí materiály jako spíše inspirativní pro vlastní budoucí pedagogickou práci, pokud jde o využití anglických informačních zdrojů. Nejvíc potěšující je výsledek u skupiny *elementary*, protože tito účastníci si s ohledem na vlastní úroveň pokročilosti v listopadovém úvodním rozhovoru nedovedli vůbec představit, jak by angličtinu mohli ve svých hodinách využít.

## 10. Závěr

Na základě provedeného hodnocení lze říci, že původní studijní materiál vytvořený v pilotním kurzu – příručka - je použitelný pro jazykovou přípravu učitelů odborných / všeobecně vzdělávacích předmětů na druhém stupni základní školy, ve středních školách a vyšších odborných školách, v souladu s cíli projektu.

Výsledkem pilotního kurzu je učebnice **Jazykový kurz angličtiny pro učitele odborných předmětů**, která obsahuje 17 lekcí zaměřených přírodovědně, 17 lekcí zaměřených humanitně a 5 lekcí zaměřených na komunikaci a řízení práce ve třídě. Po schválení akreditační komisí MŠMT v lednu 2007 byly vytvořeny čtyři mutace pro jednotlivé skupiny pokročilosti (*Elementary*, *Pre-intermediate*, *Intermediate*, *Up-*

*per-intermediate*) a vytištěny v podobě brožury. Oproti původnímu záměru projektu při zachování stejné úrovně jazykové pokročilosti bylo potřeba sestavovat skupiny kombinované, pokud jde o předmětové zastoupení, proto jednotlivá příručka obsahuje jak přírodovědně, tak i humanitně zaměřené lekce. Konečná verze příručky navíc obsahuje šest stránek metodických poznámek, které učitele 'nejazykáře' seznamují s nezákladnějšími principy komunikativní jazykové výuky s přímým vztahem k přístupu CLIL.

Kniha pro jazykové lektory (*Teacher's Book*) navíc obsahuje návody pro práci s jednotlivými cvičeními a návrhy na případné zjednodušení jednotlivých aktivit přiměřeně pokročilosti jednotlivých skupin.

Příručka **Jazykový kurz angličtiny pro učitele odborných předmětů** se používá ve druhé fázi projektu od března 2007 do června 2008. V tomto časovém rozmezí proběhne na základních a středních školách v Praze celkem patnáct kurzů angličtiny pro učitele odborných / všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a ve středních a vyšších odborných školách. V každém kurzu je patnáct účastníků, to znamená, že příručku využívá až 225 učitelů.

V dubnu – květnu 2007 v každém kurzu proběhla první návštěva didaktika angličtiny. Účastníci se při ní seznámili s příručkou a s hlavními principy CLIL – v několika aktivitách s využitím principů CLIL (tzv. *loop input*). Někteří účastníci již ve své výuce cizojazyčný studijní materiál využili a podělili se se svými dobrými zkušenostmi s ostatními. Toto zjištění je velmi povzbudivé. Je zřejmé, že v současné době skutečně dochází k proměnám v práci učitele. Učitelé jsou ochotni tyto změny nejen akceptovat, ale aktivně je vyhledávají a pracují na svém dalším profesním rozvoji. Je nepochybné, že projekty jako tento jsou smysluplné a potřebné, má-li dojít k dalším kvalitativním změnám v českém školství.

## 11. Přílohy

### Příloha 1. **Přehled témat zpracovaných v příručce**

#### ***Humanitně zaměřený kurz***

Humanities 1 / History / Civics – European Union  
Humanities 2 / History / Civics – Institutions of the European Union  
Humanities 3 / Civics / Languages - Language Skills of the European Union Citizens  
Humanities 4 / History / Civics – Two Famous Czechs  
Humanities 5 / Literature – Enjoying Literature  
Humanities 6 / Literature – Harry Potter Books 1  
Humanities 7 / Literature – Harry Potter Books 2  
Humanities 8 / History / Arts – Abstract Painting  
Humanities 9 / History / Arts – Enjoying Fine Arts  
Humanities 10 / Arts / Film – Notting Hill  
Humanities 11 / Civics / History / Arts – Easter  
Humanities 12 / Civics – First Aid 1  
Humanities 13 / Civics – First Aid 2  
Humanities 14 / Civics – Drug Abuse  
Humanities 15 / Civics - Smoking 1  
Humanities 16 / Civics – Smoking 2  
Humanities 17 / Civics – Smoking 3

#### ***Přírodovědně zaměřený kurz***

Science 1 / Geography – Geography of Europe 1  
Science 2 / Geography – Geography of Europe 2  
Science 3 / Geography – Geography of Europe 3  
Science 4 / Geography – Geography of Europe 4  
Science 5 / Geography / Chemistry / Biology – The Water Cycle 1  
Science 6 / Geography / Chemistry / Biology – The Water Cycle 2  
Science 7 / Geography / Chemistry / Biology – The Water Cycle 3  
Science 8 / Geography / Chemistry / Biology – The Water Cycle 4  
Science 9 / Geography / Chemistry / Biology – The Earth's Atmosphere 1  
Science 10 / Geography / Chemistry / Biology – The Earth's Atmosphere 2  
Science 11 / Geography / Biology – Global Warming 1  
Science 12 / Geography / Biology – Global Warming 2  
Science 13 / Geography / Biology – Erosion  
Science 14 / Mathematics – Arithmetic 1  
Science 15 / Mathematics – Arithmetic 2  
Science 16 / Mathematics – Geometry 1  
Science 17 / Mathematics – Geometry 2

***Materiály pro řízení práce ve třídě (Classroom management)***

Classroom Management 1 / Basic Classroom Equipment and Situations

Classroom Management 2 / Control and Discipline

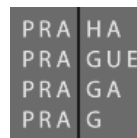
Classroom Management 3 / Teaching Aids

Classroom Management 4 / Stages of the Lesson

Classroom Management 5 / In the Computer Room



## Příloha 2. Dotazník pro účastníky pilotního kurzu



### ZPĚTNÁ VAZBA ÚČASTNÍKŮ PILOTNÍHO KURZU PROJEKTU

#### „Zvýšení jazykových kompetencí žáků a pedagogů a zlepšení metodických znalostí kvalifikovaných pedagogických pracovníků“

**Žadatel:** Základní škola a Mateřská škola Benita Juáreze  
**Partneři:** Základní škola a Mateřská škola ANGEL v Praze 12  
 Základní škola, Táborská  
**Vybraný dodavatel:** AKCENT IH Prague, družstvo

**Zaměstnavatel:** \_\_\_\_\_

#### Instrukce pro vyplnění dotazníku:

Prosím, vyberte si jednu z nabízených možností a zakroužkujte ji.

- Úroveň vlastní jazykové pokročilosti:  
elementary – pre-intermediate – intermediate – upper-intermediate
- Název pilotního materiálu: \_\_\_\_\_
- Materiál byl pro mou jazykovou úroveň  
velmi snadný – snadný - průměrný – obtížný – velmi obtížný
- V případě, že byl materiál velmi snadný nebo velmi obtížný, napište, prosím, proč: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Zvolené téma bylo (z pohledu dalšího využití pro žáky ZŠ)  
zajímavé – spíše zajímavé – spíše nezajímavé - nezajímavé
- Z oborového hlediska (rozšíření **mé vlastní** slovní zásoby v oboru) byl materiál  
užitečný – spíše užitečný – spíše neužitečný - neužitečný
- Jednotlivá cvičení měla logickou posloupnost:  
ano – spíše ano – spíše ne – ne
- Jednotlivá cvičení na sebe jazykově  
navazovala – spíše navazovala – spíše nenavazovala - nenavazovala
- Materiál byl užitečný pro rozvoj **mé vlastní** dovednosti pracovat s anglickými informačními zdroji.  
ano – spíše ano – spíše ne - ne
- Materiál byl inspirativní pro způsob zařazení angličtiny do vlastní výuky, popřípadě pro projektovou práci s využitím anglických informačních zdrojů. (Pozn.: Vyučovací hodina se žáky ZŠ nemusí být vedena v angličtině).  
ano – spíše ano – spíše ne – ne

**Děkujeme za vyplnění dotazníku. Pokud byste chtěli doplnit další informace, napište je, prosím, na druhou stranu tohoto formuláře.**

### Příloha 3. Přehled průměrných hodnot odpovědí na jednotlivé otázky

Otázka číslo:

3. Materiál byl pro mou jazykovou úroveň velmi snadný (1) - snadný (2) - přiměřený (0) - obtížný (3) - velmi obtížný (4)

5. Zvolené téma bylo (z pohledu dalšího využití pro žáky ZŠ) zajímavé (1) - spíše zajímavé (2) - spíše nezajímavé (3) - nezajímavé (4)

6. Z oborového hlediska (rozšíření mé vlastní slovní zásoby v oboru) byl materiál užitečný (1) - spíše užitečný (2) - spíše neužitečný (3) - neužitečný (4)

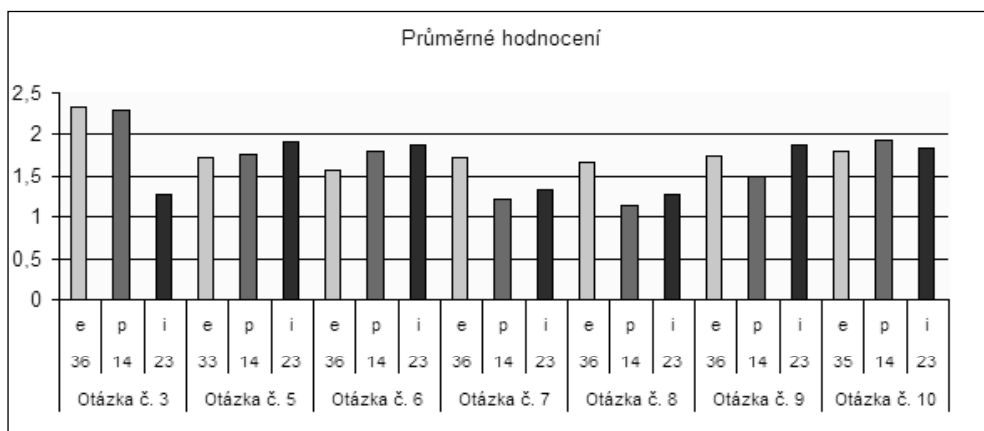
7. Jednotlivá cvičení měla logickou posloupnost: ano (1) - spíše ano (2) - spíše ne (3) - ne (4)

8. Jednotlivá cvičení na sebe jazykově navazovala (1) - spíše navazovala (2) - spíše nenavazovala (3) - navazovala (4)

9. Materiál byl užitečný pro rozvoj mé vlastní dovednosti pracovat s anglickými informačními zdroji: ano (1) - spíše ano (2) - spíše ne (3) - ne (4)

10. Materiál byl inspirativní pro způsob zařazení angličtiny do vlastní výuky, popřípadě pro projektovou práci s využitím anglických informačních zdrojů: ano (1) - spíše ano (2) - spíše ne (3) - ne (4)

Otázka č.	3			5			6			7			8			9			10		
Počet odpovědí	36	14	23	33	14	23	36	14	23	36	14	23	36	14	23	36	14	23	35	14	23
Úroveň	e	p	i	e	p	i	e	p	i	e	p	i	e	p	i	e	p	i	e	p	i
Průměrné hodnocení	2,33	2,29	1,26	1,73	1,76	1,91	1,58	1,79	1,87	1,72	1,21	1,32	1,67	1,14	1,26	1,75	1,5	1,87	1,8	1,93	1,83



Zkratky úrovní: e – elementary  
p – pre-intermediate  
i – intermediate

## Literatura

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Council of Europe, Cambridge University Press, 2001.
- Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* Brusel : Eurydice, 2006.
- COYLE, D. *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers.* [cit. 2007-04-15]. URL: <[www.scilt.stir.ac.uk/SLR/Issue%2013/SLR13%20Coyle.pdf](http://www.scilt.stir.ac.uk/SLR/Issue%2013/SLR13%20Coyle.pdf)>.
- European Language Policy and CLIL. A selection of EU-funded projects.* [cit.2007-04-28]. URL: <[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/clilbroch\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/clilbroch_en.pdf)>.
- HÁNKOVÁ, D. *Jazykový kurz angličtiny pro učitele odborných předmětů. Teacher's Book.* Praha : AKCENT International House Prague, 2007.
- HOFMANNOVÁ, M.; NOVOTNÁ, J. CLIL – nový směr ve výuce. *Cizí jazyky*, roč. 46, 2002/03, č. 1, str. 5 – 6.
- LANGÉ, G. (Ed.) *Insegnare in una lingua straniera.* Milano : M.I.U.R. – Direzione Generale della Lombardia on behalf of TIE-CLIL, 2001.
- LANGÉ, G. (Ed.) *TIE-CLIL Professional Development Course.* Milano : M.I.U.R. – Direzione Generale della Lombardia on behalf of TIE-CLIL, 2002.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages are Learned.* Revised Edition. Oxford : Oxford University Press, 1999.
- MARSH, D.; LANGÉ, G. (eds.) *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader.* Jyväskylä : Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1999.
- MARSH, D.; LANGÉ, G. (eds.) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages.* Jyväskylä : UniCOM, University of Jyväskylä, 2000.
- MARSH, D. *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, Trends, and Foresight Potential.* Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2001. 204 s. [cit. 2007-01-10]. URL: <[http://europa.eu/education/policies/lang/key/studies\\_en.html](http://europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html)>.
- Národní plán výuky cizích jazyků.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 2006-02-10]. URL: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>>.
- Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost. Sdělení Komise Radě, Evropskému parlamentu, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů.* Brusel: Komise Evropských společenství, 22. listopadu 2005. [cit. 2007-03-15]. URL: <[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages_en.html)>.
- Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the regions.* Brussels: European Commission, 2003. [cit.2007-03-15]. URL: <[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index_en.html)>.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition.* Cambridge : Cambridge University Press, 2001.

VAN DE CRAEN, P. *Content and Language Integrated Learning, Culture of Education and Learning Theories*. [cit. 2007-04-18]. URL: <[www.see\\_educoop.net/education\\_in/pdf/cont\\_lang\\_integ\\_learning-oth-en/-t06.pdf](http://www.see_educoop.net/education_in/pdf/cont_lang_integ_learning-oth-en/-t06.pdf)>.

*White Paper on Education and Training. Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. Brussels : European Commission, 1996. [cit. 2006-11-20]. URL: <<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>>.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.



Tab. 2. Společná referenční úroveň 1 EQF

úroveň		1
znalosti		Vybavit si základní všeobecné znalosti.
dovednosti		Používat základní dovednosti a vykonávání jednoduchých úkolů.
osobní a odborná kompetence	samoostatnost a odpovědnost	Plnit pracovní nebo učební úkoly pod přímým dohledem a projevat osobní efektivitu v jednoduchém a stabilním kontextu.
	kompetence učit se	Přijmout poradenství v otázkách učení.
	komunikační a sociální kompetence	Odpovídat na jednoduchou písemnou a ústní komunikaci Projevovat svou sociální roli.
	odborná a profesní kompetence	Projevovat povědomí o postupech pro řešení problémů.

Zdroj: NÚOV 2005

Například společná referenční úroveň 1, která odpovídá úrovni základního vzdělání, je definována tak, jak je uvedeno v tab. 2.

Evropa se po pádu železné opony vydala cestou eliminace nefunkčních hranic a překážek mezi jednotlivými státy. Jedním z projevů tohoto směřování je podpora mobility občanů. Všeobecný konsensus však současně přiznává jednotlivým státům i regionům nezadatelné právo na autonomní vzdělávací systémy. Nadále tedy v Evropě existuje tradičně široká pestrost studijních programů, certifikátů, kvalifikací, povolání, což je vnímáno jako pozitivum. Tato pluralita má ovšem svůj rub, jímž je značná nepřehlednost brzdící studijní i pracovní mobilitu. V této pestrosti se lze jen velmi těžko orientovat pomocí tradičních charakteristik, jakými jsou například délka studia či obsah výuky. Z tohoto důvodu proto vzniká Evropský rámec kvalifikací. Do EQF bude možné dosadit konkrétní komponentu ze světa vzdělávání (např. kvalifikaci, certifikát) či světa práce (např. nějaké povolání) a identifikovat příslušnou referenční úroveň. V obrazném slova smyslu jde o převod na jednoho jmenovatele, jímž jsou výsledky učení - kompetence .

Do Evropského rámce kvalifikací jsou vkládána velká politická očekávání. Rámec je vnímán jako nástroj, jehož fungování má podpořit základní principy evropského společenství. Při výčtu funkcí EQF jsou nejčastěji zmiňovány přínosy související s mobilitou občanů EU, s transparentností a důvěryhodností vzdělávání a certifikátů, s řízením kvality vzdělávání. Předpokládá se, že existence EQF podpoří probí-

hající reformy vzdělávání v evropských zemích. V tomto smyslu reprezentuje EQF koncept, který chápe výsledky učení jako primární kategorii. Obsah, délka vzdělávání, typy vzdělávacích institucí jsou z tohoto pohledu druhotné.

Koncept Evropského rámce kvalifikací je jedním s východisek pro specifické aktivity v jednotlivých evropských státech. V České republice jde konkrétně o tzv. Národní soustavu kvalifikací (NSK), Národní soustavu povolání (NSP) a procesy tzv. ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Zásadní je také souvislost EQF s celou reformou vzdělávání ve školách. Ta je procedurálně postavena na dvojstupňové tvorbě kurikula, jehož základním fundamentem jsou právě výsledky vzdělávání – kompetence. Stejně tak je tomu v Evropském rámci kvalifikací.

V koncepčních materiálech, které se věnují vzniku Evropského rámce kvalifikací jsou explicitně uvedeny funkce, které EQF **nebude** plnit. Rámec zejména nebude nahrazovat existující nebo vznikající národní a/nebo odvětvové soustavy kvalifikací. EQF nebude zahrnovat podrobné popisy jednotlivých kvalifikací, vzdělávacích cest. Ambicí EQF není ani definovat nové kvalifikace. Rámec nemá žádné funkce v řízení, legislativě, mzdovém vyjednávání a v zajišťování kvality. Tyto vyjmenované funkce spadají podle všeobecného konsensu do kompetence jednotlivých států a jejich soustav kvalifikací.

Evropský rámec kvalifikací disponuje silnou podporou celoevropských institucí i většiny členských států. Velmi podstatný je étos tohoto nového systému, který podporuje rozšíření občanských práv obyvatel Evropy. Jde zejména o právo zvolit si svobodně místo k životu a práci (mobilita) a právo občanů na uznání a certifikaci dosažených znalostí a dovedností nezávisle na tom, jak byly získány. Působení EQF bude však pravděpodobně „tiché“ a „skryté“, většina občanů o tomto systému nebude mít ani tušení a jeho vliv pocítí až ve specifických situacích spojených například s uznáním své kvalifikace v jiném státě.

## 2. Vzdělavatelé v kontextu EQF

Profese vzdělavatelů se v různých kontextech nazývají různě. Nejčastějšími názvy profesí jsou: učitel, lektor, trenér, instruktor, školitel, kouč, supervizor, konzultant, poradce, mentor, tutor atd. Vzdělavatele, ať už mají různá profesní jména, působí v různých kontextech a mají různé profesní role, spojují dva znaky:

- Disponují odbornými kompetencemi v určitém oboru lidské činnosti. Tyto kompetence jsou na značné až mistrovské úrovni. Lze říci, že vzdělavatelé jsou experty v určitém oboru.
- Disponují specifickými dovednostmi předávat své znalosti a dovednosti druhým, dovedou řídit a facilitovat učení jiných. Jsou to tedy kompetence pedagogické, resp. andragogické.

V souvislosti s EQF si položíme otázku, **od které referenční úrovně lze vysledovat oba dva znaky charakterizující vzdělavatele.**

První stopa profese vzdělavatele se v EQF objevuje na 4. referenční úrovni; ta je definována takto:

Tab. 3. Společná referenční úroveň 4 EQF

úroveň		4
znalosti		Používat rozsáhlé oborově specifické a teoretické znalosti.
dovednosti		Vytvářet strategické přístupy k úkolům, které vznikají v práci nebo ve studiu, aplikací specializovaných znalostí a využíváním oborových informačních zdrojů. Hodnotit výsledky z hlediska použitého strategického přístupu.
osobní a odborná kompetence	samostatnost a odpovědnost	Zvládnout roli pod vedením v pracovním nebo ve studijním kontextu, který je obvykle předvídatelný, a kde je zapojeno mnoho faktorů, které způsobují změny, přičemž některé faktory jsou ve vzájemném vztahu. Navrhovat, jak zlepšit výsledky. Dohlížet na rutinní práci ostatních a přebírat určitou zodpovědnost za vzdělávání ostatních.
	kompetence učit se	Projevovat samostatné řízení učení.
	komunikační a sociální kompetence	Vytvářet (a odpovídat na) podrobnou písemnou a ústní komunikaci v neznámých situacích.
	odborná a profesní kompetence	Řešit problémy integrováním informací z odborných zdrojů a brát přitom v úvahu příslušné sociální a etické otázky.

Zdroj: NÚOV 2005

Expertní znalost určitého oboru je zde zcela zřejmá. Prolíná se všemi aspekty této referenční úrovně. Jednoznačně a výslovně je např. pojmenována v oblasti znalostí: „*Používat rozsáhlé oborově specifické a teoretické znalosti.*“

Zodpovědnost za proces učení jiných je zde vyjádřena takto: „...*přebírat určitou odpovědnost za vzdělávání ostatních.*“

Zcela explicitně je profese vzdělavatele přítomna v 5. a 6. referenční úrovni Evropského rámce kvalifikací.



Tab. 4. Společná referenční úroveň 5 a 6 EQF

úroveň		5	6
znalosti		Používat rozsáhlé teoretické a praktické znalosti, které jsou často specializované v rámci oboru, a projevovat povědomí o limitech znalostního základu.	Používat podrobné teoretické a praktické znalosti oboru. Některé znalosti jsou v popředí oboru a budou zahrnovat kritické chápání teorií a principů.
dovednosti		Vytvářet strategické a tvůrčí odezvy při zkoumání řešení dobře definovaných konkrétních a abstraktních problémů. Prokazovat přenášení teoretických a praktických znalostí do řešení problémů.	Projevovat zvládnutí metod a nástrojů ve složitém a specializovaném oboru a demonstrovat inovace v používaných metodách Vymýšlet a podporovat argumenty pro řešení problémů.
osobní a odborná kompetence	samostatnost a odpovědnost	Samostatně zvládat projekty, které vyžadují řešení problémů, přičemž existuje mnoho faktorů, z nichž některé se vzájemně ovlivňují a vedou k nepředvídatelným změnám. Projevovat tvořivost při rozvíjení projektů Řídit jiné lidi a kontrolovat vlastní výkony a výkony jiných Vzdělávat jiné a rozvíjet týmový výkon.	Demonstrovat odpovědnost za administrativní plán, management prostředků a týmů v pracovním a studijním kontextu, který je nepředvídatelný a vyžaduje řešení složitých problémů, přičemž je zde mnoho vzájemně se ovlivňujících faktorů. Ukázat tvořivost v ozvíjení projektů a ukázat iniciativu v řízení procesů, které zahrnují vzdělávání ostatních tak, aby se rozvíjel.
	kompetence učit se	Hodnotit vlastní učení a identifikovat vzdělávací potřeby nezbytné k absolvování dalšího vzdělávání.	Důsledně hodnotit vlastní učení a identifikovat vzdělávací potřeby.
	komunikační a sociální kompetence	Sdělovat myšlenky dobře strukturovaným a logickým způsobem svým spolupracovníkům, vedoucím a zákazníkům s použitím kvalitativních a kvantitativních informací. Vyjadřovat vnímavý internalizovaný osobní světový názor odrážející závazky k ostatním.	Sdělovat myšlenky, problémy a řešení jak odborníkům, tak laickým posluchačům s použitím řady technik zahrnujících kvalitativní a kvantitativní informace. Vyjadřovat vnímavý internalizovaný osobní světový názor manifestující solidaritu s ostatními.
	odborná a profesní kompetence	Formulovat reakce na abstraktní a konkrétní problémy . Projevovat zkušenosti z funkční interakce v oboru Dělat si úsudek na základě znalostí příslušných sociálních a etických otázek.	Shromažďovat a interpretovat příslušné údaje v oboru pro řešení problémů Prokazovat zkušenosti z pracovní interakce ve složitém prostředí. Dělat si úsudek na základě sociálních a etických otázek, které vznikají v práci a ve studiu.

Zdroj: NÚOV 2005

Na 7. a 8. referenční úrovni návrhu Evropského rámce kvalifikací jsou kompetence vztahující se k vrcholné manažerské práci a k vědecké práci, které v sobě implicitně obsahují řízení učení se jiných.

Tab. 5. Společná referenční úroveň 7 a 8 EQF

úroveň		7	8
znalosti		Používat vysoce specializované teoretické a praktické znalosti, z nichž některé jsou v popředí znalostí v oboru. Tyto znalosti tvoří základ originality v rozvíjení a/nebo aplikování myšlenek. Projevovat kritické povědomí o otázkách znalostí v oboru a na styčné ploše mezi různými obory	Používat specializované znalosti ke kritické analýze, evaluaci a syntéze nových a složitých myšlenek, které jsou na nejpokročilejší hranici oboru. Rozšiřovat nebo znovu definovat existující znalosti a/nebo profesní praxi v oboru nebo na styčné ploše mezi obory.
dovednosti		Vytvářet vědeckou diagnózu problémů integrováním znalostí z nových nebo interdisciplinárních oborů a vytvářet si úsudek na základě neúplných nebo omezených informací. Rozvíjet nové dovednosti v reakci na objevující se znalosti a techniky.	Zkoumat, koncipovat, navrhovat, realizovat a přizpůsobovat projekty, které vedou k novým znalostem a k novým postupům řešení.
osobní a odborná kompetence	samostatnost a odpovědnost	Projevovat vůdčí schopnosti a inovaci v pracovním a studijním kontextu, který není dobře známý, je složitý a nepředvídatelný a který vyžaduje řešení problémů zahrnujících mnoho vzájemně se ovlivňujících faktorů. Kontrolovat strategický výkon týmů.	Projevovat významné vůdčí schopnosti, inovace a samostatnost v pracovním i studijním kontextu, který je neobvyklý a vyžaduje řešení problémů, jež zahrnují mnoho vzájemně se ovlivňujících faktorů.
	kompetence učit se	Projevovat samostatnost v řízení učení a vysokou míru porozumění vzdělávacím procesům.	Autoritativně komunikovat prostřednictvím aktivní účasti v kritických dialozích s rovnocennými protějšky v odborné obci. Podrobně zkoumat a přemýšlet o společenských normách a vztazích a vést akce na jejich změnu.
	komunikační a sociální kompetence	Sdělovat výsledky, metody a podpůrná zdůvodnění projektů odborníkům a laickým posluchačům s použitím vhodných technik. Podrobně zkoumat a přemýšlet o společenských normách a vztazích a jednat tak, aby se změnily.	Autoritativně komunikovat prostřednictvím aktivní účasti v kritických dialozích s rovnocennými protějšky v odborné obci. Podrobně zkoumat a přemýšlet o společenských normách a vztazích a vést akce na jejich změnu.
	odborná a profesní kompetence	Řešit problémy integrováním složitých pramenů znalostí, které jsou někdy neúplné, a v novém a neznámém kontextu. Prokazovat zkušenosti z pracovní interakce v řízení změn ve složitém prostředí. Odpovídat na sociální, vědecké a etické otázky, které se objevují v práci nebo ve studiu.	Kritická analýza, evaluace a syntéza nových a složitých myšlenek a strategických rozhodnutí založených na těchto postupech. Prokazovat zkušenosti z pracovní interakce se schopností strategického rozhodování ve složitém prostředí. Činnostmi podporovat společenský a etický růst.

Zdroj: NÚOV 2005

### 3. Profese učitele v kontextu EQF

Tab. 6. Rozšiřující formulace k 5. referenční úrovni EQF

5
<p>Obvyklé učební situace na této úrovni vyžadují, aby problémy byly řešeny v předem určeném učebním procesu. Je zde mnoho faktorů, z nichž některé jsou ve vzájemném vztahu, a proto jsou změny v kontextu někdy nepředvídatelné. Učení je založeno na zkušenostech z daného oboru, které jsou často specializované.</p> <p>Kvalifikace na úrovni 5 obvykle následují po ukončení postsekundárního učebního programu, například učňovství spolu s navazující praxí v příslušném oboru. Vyšší technici a manažeři dosahují těchto kvalifikací, které často překlenují sekundární a terciární vzdělávání a profesní přípravu. Vysokoškolské kvalifikace na této úrovni jsou spojovány s „krátkým cyklem“ (v rámci prvního cyklu) kvalifikací v soustavě vytvořené v rámci Boloňského procesu a jsou často podporovány moderními učebnicemi.</p> <p>Učení na této úrovni vyžaduje od žáka určitou samostatnost a je obvykle dosaženo koučováním v dobře stanovených postupech a znalostech.</p> <p>Zajišťování kvality je určováno převážně expertní evaluací spojenou s institucionálními procedurálními požadavky.</p> <p>Dosažení kvalifikace na úrovni 5 poskytuje přístup k vysokoškolským programům na úrovni 6 (často s výjimkou některých kreditů), k zaměstnání ve vysoce odborné práci nebo ke kariérnímu postupu prostřednictvím zlepšeného uznání pracovních schopností. Tyto kvalifikace mohou také poskytovat přímý přístup k pracovním rolím, které vyžadují vykonávání manažerských povinností.</p> <p>Tyto kvalifikace jsou ekvivalentem úrovně C ve směrnici o <i>Uznávání profesních kvalifikací</i>.</p>

Zdroj: NÚOV 2005

Profese učitele je v návrhu Evropského rámce kvalifikací zastoupena od 5. do 6. referenční úrovně EQF. Rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi jsou dány identifikovaným rozsahem zodpovědnosti za učení se jiných. Ve jmenovaných referenčních úrovních je zodpovědnost za učení se jiných vyjádřena následujícími formulacemi specifických kompetencí:

5. referenční úroveň EQF: **„Vzdělává jiné a rozvíjí týmový výkon.“**
6. referenční úroveň EQF: **„... vykazuje iniciativu v řízení procesů, které zahrnují vzdělávání ostatních tak, aby se rozvíjel týmový výkon.“**

Jednotlivé referenční úrovně je nutné posuzovat v kontextu celého rastru Evropského rámce kvalifikací.

Při rozboru relací mezi 5. a 6. referenční úrovní je patrné, že učitelé jednotlivých stupňů škol mohou vykonávat činnosti vztahující se k oběma referenčním úrovním. Rozdíl mezi jednotlivými úrovněmi je dán rozsahem zodpovědnosti. 6. referenční úroveň již totiž zahrnuje zodpovědnost za řízení vzdělávacího procesu.

Pro odborníky používající deskriptory referenčních úrovní byly autory návrhu Evropského rámce vytvořeny soubory formulací, které se příměji vztahují ke kontextu kvalifikačního procesu, netvoří však součást samotných referenčních úrovní. Zde jsou formulace vztahující se k tématu učitelské profese:

Tab. 7. Rozšiřující formulace k 6. referenční úrovni EQF

6
<p>Učební situace na úrovni 6 obvykle nejsou stabilní a vyžadují, aby v učebním procesu byly řešeny složité problémy. Je zde mnoho faktorů, které jsou ve vzájemném vztahu, což znamená, že změny v kontextu jsou nepředvídatelné.</p>
<p>Učení pro kvalifikace úrovně 6 obvykle probíhá ve vysokoškolských institucích. Pracovní prostředí však také poskytuje dostatečně náročný kontext a odvětvové a profesní orgány nabízejí uznávání učení dosaženého touto cestou. Učení na úrovni 6 staví na učení ve všeobecném sekundárním vzdělávání a ačkoliv je podporováno moderními učebnicemi, obvykle zahrnuje některé aspekty, které jsou v popředí příslušného oboru studia. Těchto kvalifikací dosahují lidé pracující jako vzdělání odborníci nebo v odborných manažerských pozicích.</p>
<p>Kvalifikace úrovně 6 jsou spojovány s prvním cyklem kvalifikací ve vysokoškolském vzdělávání v soustavě vytvořené v rámci Boloňského procesu.</p>
<p>Učení obvykle vedou experti buď přímým vyučováním, nebo praktickým koučováním. Studující mají omezenou kontrolu nad formálním obsahem a používanými metodami, očekává se však, že projeví samostatnost ve zkoumání a reagování na problémy.</p>
<p>Zajišťování kvality je určováno převážně expertní evaluací spojenou s institucionálními procedurálními požadavky, obvykle zahrnujícími posouzení třetí stranou.</p>
<p>Kvalifikace úrovně 6 poskytují přístup k profesním zaměstnaneckým příležitostem a jsou často vstupními kvalifikacemi pro kariéru v odborné a manažerské práci. Kvalifikace úrovně 6 také poskytují přístup k dalším učebním příležitostem ve vysokoškolském vzdělávání.</p>
<p>Tyto kvalifikace jsou ekvivalentem úrovně D ve směrnici o <i>Uznávání profesních kvalifikací</i>.</p>

## 4. Evropský rámec kvalifikací a profese učitele v kontextu České republiky

V současné době je v České republice rozpracováván národní systém kvalifikací, jehož jedním z východisek je právě rodící se Evropský rámec kvalifikací. Je vytvářena tzv. Národní soustava kvalifikací, jejíž vznik byl umožněn zákonem č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který vstoupil v platnost 1. 8. 2007.

Hlavním cílem Národní soustavy kvalifikací bude provázání, zastřešení, zprůhlednění a vzájemná srovnatelnost v oblasti kvalifikací. Stejně jako EQF je základním principem Národní soustavy kvalifikací **přístup založený na výsledcích učení** (znalostech, dovednostech, kompetencích).

Základními prvky Národní soustavy kvalifikací tedy budou:

- **kvalifikace** (uznávané výsledky učení) a
- **standardy** (dohodnuté a strukturované popisy kvalifikací a způsobů, jimiž se bude ověřovat osvojení odpovídajících znalostí, dovedností a kompetencí jednotlivcem).

Pro každou uznávanou kvalifikaci budou vytvořeny dva druhy standardů: kvalifikační standard a hodnotící standard. V současné době jsou již první standardy vytvářeny, a to pro nejrozšířenější kvalifikace vyžadující výuční list. V příštích letech budou vytvářeny standardy pro kvalifikace vyžadující získání maturity a pravděpodobně budou vytvářeny i standardy pro vysokoškolské kvalifikace.

**Bude tedy vytvořen kvalifikační standard i pro profesi učitele. Ten popíše, jaké kompetence musí jednotlivec mít, aby splnil kvalifikační nároky této profese.** V příštích letech by tedy měl být k dispozici pro profesi učitele konsensuálně vytvořený a přijatý nástroj v podobě standardů, který by plnil následující funkce:

- standard by byl východiskem pro projektování vzdělávacích programů pro počáteční přípravu učitelů,
- standard by byl podpurným východiskem pro projektování dalšího vzdělávání učitelů,
- standard by byl východiskem pro formulování skutečného kariérního systému učitelů,
- standard by umožnil získání kvalifikace na základě ověření dosažených kompetencí uchazeče, a to bez ohledu na kontext získání těchto kompetencí (ve škole, v práci, v rámci životních zkušeností, samostudiem).

**Tyto funkce v současné době pro profesi učitel neplní žádná platforma. Pojetí Evropského rámce kvalifikací, které je založeno na výsledcích učení, je vhodnou plochou pro diskusi o podobě kvalifikačního standardu pro učitele.**

### Literatura

Kolektiv autorů: *Evropský rámec kvalifikací (EQF) pro celoživotní učení*. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2005.



## RECENZE

VAŠUTOVÁ, J.

### ***Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*** **(2. přepracované vydání)**

Praha : UK PedF 2007, 68 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

Odborné veřejnosti se dostává do rukou již druhé, aktualizované a rozšířené vydání úspěšné publikace Doc. Jaroslavy Vašutové *Být učitelem* (první vydání vyšlo na PedF UK v Praze v roce 2002). Autorka je odborné komunitě dobře známa svým dlouhodobým výzkumným a profesním zájmem o téma učitele a též řadou publikačních aktivit v této oblasti, zaměřené zejména k vysokoškolskému učiteli.

Cílem tohoto znovu vydaného a přepracovaného textu je poskytnout čtenářům, především učitelům z praxe a studentům učitelství, aktualizované informace o reálné učitelské práci, současných problémech a úskalích profese, a to vše v reflexi k současně probíhajícím změnám a trendům v oblasti školství a výchovy. Užitečný záměr autorky, uvést studenty učitelství do problematiky budoucí profese a učitelům z praxe oživit klíčová témata a dynamický kontext jejich práce, byl bezesporu po všech stránkách vrchovatě naplněn.

Publikace představuje nejen vhodný prostředek pro učitele k jejich rozvoji a kultivaci v průběhu celé profesní dráhy, ale též nástroj k vlastnímu sebepoznání a tím rovněž ke zvyšování profesního sebevědomí.

Autorka se v publikaci zabývá několika významnými pedeutologickými sub-tématy, která bezprostředně a citelně ovlivňují každodenní práci učitele. Text je kromě předmluvy a úvodu rozdělen do devíti kapitol. V první z nich je vymezen *pojmem profese učitele*; druhá kapitola zdůvodňuje *proměny profese v závislosti na širším vzdělávacím kontextu*. Kapitola třetí uvádí a analyzuje *profesní činnosti učitele* a kapitola čtvrtá objasňuje *učitelské kompetence* na pozadí současných funkcí školy a cílů vzdělávání. Pátá kapitola se dotýká citlivých stránek *profesního chování učitelů*. Autorka zde vhodně zmiňuje typologii, profesní etiku, autoritu učitele a rizika profesní deformace. Šestá kapitola odhaluje *učitelovo profesní myšlení*, resp. možnosti a způsoby motivování a komunikování s žáky. Kapitola sedmá je určena zvláště začínajícím učitelům a podává *přehled o potížích, chybách a nejistotách* v učitelově práci. Osmá kapitola objasňuje možnosti, rizika a *role učitelů v kontextu vzdělávací reformy*. Devátá kapitola poskytuje přehled o *mezinárodních učitelských organizacích a legislativním zakotvení učitelské profese*. Každá z uvedených kapitol je doplněna zpětnovazebními otázkami nebo úkoly a rozšiřující studijní literaturou k tématu. Text je svou logickou strukturou, pečlivým a trpělivým objasňováním souvislostí a kauzalit i způsobem interpretace zdařilý po metodické stránce a poskytuje uživatelům též vhodný model studijního textu.

Publikace *Být učitelem* se opírá o současné výzkumné nálezy o učiteli, sleduje moderní mezinárodní pedeutologické trendy, nalézá a zmiňuje relevantní souvis-

losti, poukazuje na trvající obtíže a rizika učitelství. Text je obsahově vyzrálý, informačně hutný a pečlivě zpracovaný. Nejen tyto uvedené skutečnosti reprezentují vysokou odbornou úroveň textu. Velmi zdařilé je navíc propojení zmiňované odborné roviny tématu s praktickým vyústěním. Autorka publikace totiž stála před nesnadným úkolem: odborně identifikované charakteristiky současného učitelství určitým způsobem popularizovat pro potřeby učitele - praktika. Text si proto i přes dostatečnou čtivost a srozumitelnost zachovává vysokou expertní úroveň, kterou autorka nemá ve zvyku opouštět. Naopak, autorčin jazyk vtahuje čtenáře do odpovídající odborné polohy řešených problémů.

Jako velmi přínosnou, a to pro její aktuálnost a způsob zpracování, spatřuji v tomto vydání nově vřazenou osmou kapitolu knihy (*Učitelé a vzdělávací reforma*). S odborným nadhledem a zároveň velmi srozumitelně vysvětluje klíčovou ideu, podstatu, role učitele a edukační příležitosti kurikulární reformy v současné škole i její očekávané přínosy. Současně je zde ale kriticky a věcně zdůvodněna nedůvěra učitelů k této změně, stejně jako potencionální rizika při implementaci rámcových programů do každodenní reality základního školství. Text tím explicitně akcentuje význam a klíčovou úlohu učitele v současné škole.

Studijní využití publikace *Být učitelem* poslouží zejména k hlubšímu pochopení práce učitele samotnými aktéry edukace a v důsledku tím může současně přispět ke zvýšení profesního sebevědomí učitelů a k podpoře procesu profesionalizace učitelství. Vzhledem k odborné úrovni a zaměření textu mohou text dobře využít a ocenit také studenti doktorských kurzů, řídicí pracovníci ve školství i vzdělavatelé učitelů. Publikace obohatí a velmi vhodně svým specifickým charakterem doplní existující kolekci české pedeutologické publikační produkce posledního desetiletí.

*Petr Urbánek*



## Do čísla přispěli

Mgr. Karel Černý – vědecký pracovník, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha.

karel.cerny@uvrs.pedf.cuni.cz

PaedDr. Dana Hánková – externí doktorandka, vedoucí oddělení, koordinátor výuky pro VŠVSMV, AKCENT International House, Bítovská 3, 140 00 Praha.

dana.hankova@akcent.cz

prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. – rektorka, Univerzita Mateja Bela, Tajovského 40, 97401 Banská Bystrica.

bkosova@pdf.umb.sk

PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. – ředitel, Metodicko-pedagogické centrum, Tarasa Ševčenka 11, 080 20 Prešov.

riaditel@mcpo.sk

PhDr. Karel Starý, Ph.D. – odborný asistent, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha.

karel.stary@pedf.cuni.cz

Mgr. Květa Suchánková – interní doktorandka, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PdF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha.

kveta.suchankova@gmail.com

PhDr. Miroslav Valica, PhD. – ředitel, Metodicko-pedagogické centrum, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.

riaditel@mccb.cz

Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D. – docentka, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha.

vasutovj@uvrs.pedf.cuni.cz

Mgr. Richard Veleta - externí doktorand, odborný pracovník, Národní ústav odborného vzdělávání, Weilova 1271/6, 102 00 Praha.

veleta@nuov.cz

# ORBIS SCHOLAE

## POKYNY PRO AUTORY

Časopis *Orbis scholae* je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

V časopise mohou být publikovány následující druhy příspěvků: teoretické, metodologické a přehledové studie, výzkumná sdělení, diskuse, zprávy a recenze. Příspěvky zařazené jako studie a výzkumná sdělení podléhají recenznímu řízení typu „peer-review“. Rozhodnutí redakční rady o jejich přijetí/nepřijetí bude autorovi zasláno do 10 týdnů od data doručení příspěvku. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakční rada.

Podmínky recenzního řízení a pokyny pro formální úpravu příspěvků jsou zveřejněny na internetové stránce [www.pedf.cuni.cz/reces](http://www.pedf.cuni.cz/reces) v rubrice „Dokumenty ke stažení“, soubor „Pokyny pro autory Orbis scholae“.

Doporučený rozsah příspěvků:

teoretické, metodologické a přehledové studie	15 NS, tj. 27000 znaků
výzkumná sdělení	15 NS, tj. 27000 znaků
diskuse	10 NS, tj. 18000 znaků
zprávy a recenze	5 NS, tj. 9000 znaků

Zasílání příspěvků do monotematických čísel, předem ohlášených redakční radou:

Příspěvky zasílejte na adresu redakce ve 3 tištěných kopiích, které neobsahují jméno ani pracoviště autora, recenzní řízení je oboustranně anonymní. V průvodním dopise uveďte úplnou kontaktní adresu včetně telefonního čísla a e-mailové adresy. Přiložte úplnou elektronickou verzi (včetně jména autora, pracoviště a kontaktní adresy) na CD-ROM nosiči.

Termíny pro zasílání rukopisů do následujících monotematických čísel:

Videostudie ve výzkumu vyučování a učení	1/2008	do 15. 1. 2008
Education, Equity and Social Justice	2/2008 (anglické číslo)	do 31. 3. 2008
Škola jako učící se organizace	3/2008	do 31. 5. 2008

Adresa redakce:

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK  
ORBIS SCHOLAE  
Myslíkova 7  
110 00 Praha 1

---

# ORBIS SCHOLAE

## PŘEDCHOZÍ ČÍSLA

### **Orbis scholae 1/2006**

Představení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání

### **Orbis scholae 1/2007**

Kurikulum v proměnách školy

Editoři: Josef Maňák, Tomáš Janík

### **Orbis scholae 2/2007 (anglické číslo)**

The Transformation of Educational Systems in the Visegrád Countries

Editoři: Eliška Walterová, David Greger

Úplné verze již vydaných čísel časopisu Orbis scholae jsou zveřejněny na internetové stránce projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání <http://www.pedf.cuni.cz/reces> v rubrice „Publikace“.

## PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA

### **Orbis scholae 1/2008**

Videostudie ve výzkumu vyučování a učení

Editoři: Tomáš Janík, Petr Najvar

### **Orbis scholae 2/2008 (anglické číslo)**

Education, Equity and Social Justice

Editor: David Greger

### **Orbis scholae 3/2008**

Škola jako učící se organizace

Editoři: Karel Starý, Petr Urbánek