

*Vyňato z publikace: Vlčková, E. (2021). Tandemová výuka jako forma podpory začínajících učitelů na prvním stupni základní školy. Diplomová práce. Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D.*

## **1 Profese učitele**

Učitelská profese odpovídá všeobecnému vymezení, které říká, že se jedná o „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“ (Průcha, 2002, s. 19).

„Učitelství se vyznačuje specifickými profesními charakteristikami, které ho od jiných profesí více či méně odlišují. Tento fakt souvisí nejen s vnějšími znaky tohoto povolání, ale také se samotným vnitřním charakterem pracovních činností učitele. Profesní charakteristiky jsou dynamické a pod vlivem vnějších podmínek se postupně mění. [...] Mezi nápadné profesní znaky patří stárnutí učitelských sborů a jejich vysoké věkové průměry; neklesající vysoký stupeň feminizace učitelství; již dlouhodobě neuspokojivá kvalifikovanost sborů a výuky; celková neatraktivnost profese; obtížně diagnostikovatelná kvalita práce učitelů; nerovnoměrně se projevující nedostatek učitelů nebo málo sledovaný profesní rozvoj učitelů“ (Urbánek, 2005, s. 12–13). Barnetová (2009, s. 18) uvádí, že „určitým úskalím učitelského povolání může být také to, že celá životní dráha učitele probíhá ve škole. Budoucí učitel, tedy student, se po absolvování studia dostává do specifického pracovního prostředí, opět do školy. Proto padá na učitele jistá kritika, že jsou odtrženi od „reálného“ prostředí, protože se pohybují pouze ve škole.“

„Ostatní povolání jsou odlišná od učitelství jasnější představou o konečném produktu – vlastně cíli. Učitelství v sobě nese tragický rys neukončenosti, rozplynutí do prázdna, věčné nehotovosti, na rozdíl od jiných profesí, které vidí konečný produkt v reálné, viditelné podobě a v časově dostupném termínu. Učitel nikdy přesně neví, zda a v jaké míře byli jeho žáci v životě úspěšní nebo neúspěšní, popřípadě zda je to jeho zásluhou, nebo jemu navzdory“ (Podlahová, 2004, s. 16).

Podle Vašutové (2007, s. 34) „mají pro definování profese učitele, pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů a zlepšení společenské prestiže i pro finanční ohodnocení, zásadní význam profesní kompetence.“ Tamtéž se také pojednává „o potřebě formulovat normativní podobu profesních kompetencí jako tzv. profesní standard, který již existuje v řadě zemí, jako je

například Skotsko, a je stále diskutován na celoevropské expertní úrovni. Profesní standard lze považovat za normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese. Ukazuje se jako výhodné vyjádřit profesní standard v podobě kompetencí, které nejlépe charakterizují způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti, pro plnění povinností a zodpovědnosti a jsou ve výkonu profese naprosto nezbytné.“

V Pedagogickém slovníku (Průcha, 2013, s. 130) je pojem kompetence učitele definován jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.“ Vašutová (2007, s. 28) rozumí tímto pojmem způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc. Vyzdvihuje ale zvláštní význam ve vztahu k učitelské profesi, kdy tento pojem chápou zahraniční i domácí experti jako „nástroj, kterým by bylo možné definovat profesi učitele a nastavit pomocí něj kritéria jejich kvality.“ Pedagogický slovník (Průcha, 2013, s. 130) jmenuje kompetence pedagogické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.“

Každý člověk přejímá odpovědnost za své jednání a naplnění vlastní hodnotové orientace. „Předpokladem kvalitního života je realizace potřeby sebeporozumění a sebevymezení a následně stanovení řady osobních cílů. Tyto procesy jsou označovány jednoslovným termínem identita“ (Juklová, 2009, s. 67). Podle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 13) „probíhá utváření profesní identity postupně a je to dlouhodobý proces, který nekončí absolvováním studia učitelství, ale zasahuje i do vlastní učitelské praxe. Předpokladem jejího naplnění je poznávání sebe sama a identifikace se s tím, kým chci být. Těžištěm profesní identity učitele je pojetí výuky, jehož utváření probíhá ve třech etapách.“ V úvodní neboli startovací etapě se nacházejí studenti učitelství na začátku svého studia. Jsou vedeni k poznání své profesní motivace a z jejich dosavadních zkušeností se vytváří prekoncepce pojetí výuky. Ve druhé etapě, kdy se studenti setkávají s teorií pedagogicko-psychologického zaměření, jsou vedeni k identifikaci svých prekonceptů a k následnému konstruování individuálního pojetí výuky. Ve třetí etapě dochází k formování uvědomované koncepce pojetí výuky, které vychází z reflexí vlastních vyučovacích pokusů.

„Pro učitele a pro naplňování jeho profesní identity jsou pedagogické znalosti součástí profesního základu. Jsou to jednak znalosti obsahu vyučovaného předmětu a jednak znalosti obecně pedagogické, didaktické, psychologické, znalosti kurikulárních dokumentů, školského systému, znalosti žáků i znalosti sociokulturního kontextu (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 44–45).

Stuchlíková (2006, s. 31) nabízí dva pohledy na učitelství. „S normativním pohledem se konkrétní budoucí učitel konfrontuje a poměřuje – Jsem takový, jak je očekáváno? Co z požadavků splňuji? Druhým pohledem je personalistický neboli konstruktivistický přístup k vlastní profesní identitě. Ten předpokládá postupnou konstrukci identity na základě porozumění sobě a druhým, na základě reflexe vlastního pojetí výuky a na základě práce na kultivaci a rozvíjení tohoto pojetí [...]. Personalistický a konstruktivistický přístup vychází z pozic osobnostně orientované psychologie, která předpokládá tendenci k růstu a sebeutváření. Úkolem vzdělavatelů budoucích učitelů je hledat způsoby, jak tomuto sebeutváření napomáhat a jak propojovat osobnostní s profesním.“

„Dalším důležitým aspektem ve vymezení profesní kategorie učitele je charakteristika očekávaných učitelských činností. Ta kromě tradiční technologicky pojaté transmise poznatků výukové složky více zahrnuje vytváření edukačního prostředí a řídicí, organizační a zejména řadu sociálních rolí, čímž je směřováno k podstatě učitelství“ (Urbánek, 2005, s. 12). Na konkrétní činnosti se zaměříme v následující kapitole v rámci požadavků na tuto profesi.

Podívejme se ještě na samotné vymezení pojmu učitel. Na jednoduchou otázku, kdo je učitel, odpovídá široká veřejnost celkem jednoznačně. Je to osoba, která vyučuje ve škole. Pokud se ale budeme touto otázkou zabývat v odborném měřítku, a porovnáme-li učitele v mateřské škole a profesora na univerzitě, není odpověď už tak jednoznačná. Z toho nám vyplývá, že je potřeba objasnit specifičnost této profese, která je navíc rozrůzněna podle druhů edukačních institucí. Setkáváme se například se skupinami učitelů primární školy, učitelů základních uměleckých škol nebo vysokoškolských učitelů. Mnoho učitelů má ve škole určitou funkci, jako je například třídní učitel, uvádějící učitel, výchovný poradce aj. Pak se také můžeme zaměřit na různé etapy profesní dráhy učitele. Začínající učitel bude mít jiná specifika než učitel s dlouholetou praxí (Průcha, 2002, s. 17–19).

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013, s. 326) definuje učitele jako „osobu podněcující a řídicí učení jiných osob a jako jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, vykonávajícího učitelské povolání. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.“

Juklová (2013, s. 7) vymezuje učitele jako „hlavní aktéry vzdělávacího procesu a strategicky důležité profesionály, bez nichž by byl společenský život nemyslitelný.“ Nazývá

je navíc „nositeli a zprostředkovateli nejen systematicky upravených poznatků, ale také strážci pravidel, hodnot a společností preferovaných ideálů.“

## 1.1 Požadavky na profesi učitele

„Nastupující absolventi učitelských oborů jsou často cílem kritiky, která směřuje na nedostatečnost profesní vybavenosti pro školní praxi. [...] Málokdo si však uvědomí, že na to, aby se mohl stát učitel ve své profesi expertem, je zapotřebí alespoň souvislá pětiletá praxe na škole“ (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 42).

Ačkoliv by učitel měl mít přehled a dostatečně hluboké povědomí o svých vyučovaných předmětech, není to pro práci učitele to nejzásadnější. Podstatou učitelství je hlavně široký soubor didaktických dovedností, které pomůžou učiteli transformovat osvojené poznatky v učivo, které je adekvátní k věku žáků. Z toho vyplývá, že učitel musí umět dobře komunikovat s žáky, akceptovat jednotlivce, organizovat a řídit edukační proces, řešit konflikty, diagnostikovat a hodnotit (Urbánek, 2005, s. 23–24).

V publikaci Dytrtové a Krhutové (2009, s. 40) najdeme učitelské desatero pedagogických dovedností, které zní: „umět komunikovat se žáky; dokázat adekvátně ohodnotit výkon žáka; správně provádět individuální ústní zkoušení; znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě; umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích; znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků; znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody; mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání; znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat; chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.“

Pařízek (1988, s. 96) stanovuje jako základní činnost učitele vyučování, jež učitel musí naplánovat, uskutečnit a zhodnotit. Tato činnost zahrnuje tři etapy, které nazývá plánování; vyučování a hodnocení vlastní činnosti. V každé etapě jsou pak obsaženy čtyři základní proměnné: cíle, obsah, podmínky a prostředky.“ Vašutová (2007, s. 23) nazývá tyto etapy následovně: projektování; vyučování a hodnocení.

Plánování vyučování v dlouhodobé rovině zahrnuje tvorbu tematických plánů a příprav na konkrétní vyučovací hodinu, které navazují na školní vzdělávací plán (Vašutová, 2007, s. 23). V etapě plánování jednotlivých vyučovacích jednotek sleduje učitel nejen cíle a obsah učiva, ale přihlíží i k jiným aspektům (např. aktuální rozpoložení žáků, výchovný charakter

učiva, vztah učiva k jiným předmětům atd.), z čehož následně formuluje cíle a uspořádá učivo pro jednotlivé časové úseky vyučovacích jednotek. Vašutová (2007, s. 23) sem zahrnuje navíc volbu vyučovacích metod, způsob zpětné vazby a hodnocení, promýšlení učebních činností a úloh. Vhodné je připravit si nejen prezentaci zvoleného učiva, ale i instrukce k úlohám a otázky, které chce učitel pokládat žákům (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 46).

Vyučování je praktickým provedením projektu ve formě interakce učitel-žáci (Vašutová, 2007, s. 23). V této etapě učitel diagnostikuje průběh vyučovací hodiny a upravuje výchovné i vzdělávací cíle, učivo i metody a formy výuky. Zároveň pozoruje žáky, jak si osvojují probírané učivo. Jednotlivé fáze vyučovací hodiny podle Pařízka (1988, s. 97) jsou: a) organizační zahájení hodiny; b) zahájení vyučování, kde se mimo jiné sděluje a zdůvodňuje cíl hodiny; c) probírání nového učiva; d) opakování a procvičování učiva; zkoušení žáků, které může probíhat jak na začátku, na konci, tak i v průběhu vyučovací hodiny. V průběhu celého dlouhodobého vyučování uskutečňuje a sleduje učitel výchovné cíle a sleduje odezvy vlastního působení. Mezi důležité dovednosti této etapy patří: „dovednost motivace a aktivizace žáků, dovednost udržení pozornosti žáků a kázně žáků, dovednost vytvoření příznivé pracovní atmosféry ve třídě a dovednosti pedagogické komunikace“ (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 46).

Následuje etapa hodnocení vlastní činnosti, kde je důležitá „dovednost kontroly a diagnózy práce žáků a výsledků jejich učení, dovednost kladení otázek, tvorby testů, dovednost objektivního hodnocení žáků, dovednost používat různé způsoby hodnocení, dovednost využívání intervenčních pobídek ke zlepšení výkonu žáků“ (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 46). Tato etapa je zpětnou vazbou jak pro učitele, tak pro žáky. „Žáci jsou posuzováni za dosažené výsledky svého učení, učitel hodnotí splnění cílů. Na základě reflektivního posuzování učitel projektuje následné vyučování“ (Vašutová, 2007, s. 24).

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 46) rozlišují ještě jednu etapu, která je spíše podbodem výše zmíněného hodnocení. Jedná se o sebehodnocení učitele, které předpokládá „dovednost sebereflexe, dovednost přijmout stanovisko pozorovatele a využít ho jako zpětnou vazbu vlastního pedagogického výkonu, dovednost hledat řešení zlepšení současného stavu ve svých postupech a budoucí pedagogické činnosti.“

Mezi další činnosti učitele zařazuje Pařízek (1988, s. 97) administrativní výkony a výzkum, který zahrnuje např. účinnost vyučovací metody. Další významnou oblastí jsou úkoly spojené s mimotřídní a mimoškolní činností žáků, např. soutěže mezi třídami nebo školami, vedení zájmové činnosti žáků aj. Vašutová (2007, s. 24) mluví ještě o vedení třídy a výchovných pracích, které spadají do kompetence převážně třídních učitelů. Dále hovoří o konzultačních

činnostech pro žáky i jejich rodiče, které plní diagnostickou, informativní a poradenskou funkci, a o koncepčních činnostech, které se uskutečňují na úrovni celé školy při tvorbě školního kurikula. Operativní činnost zahrnuje organizační práci, např. dozory o přestávkách, suplování, účast na poradách, ale i povinnosti spojené s akcemi školy, jako jsou akademie, sportovní soutěže, školní výlety aj. V neposlední řadě je také důležitý styk s veřejností, kdy se od učitelů očekává zapojení do veřejného života a spolupráce s místní (rodičovskou) komunitou. Očekává se od nich vystupování na veřejnosti, poskytování vzdělávacích služeb, tvorba informačních materiálů a prezentace školy formou veřejných vystoupení.

Co se týká skutečné náplně práce učitelů, uvádí Průcha (2002, s. 40) několik výzkumů, ze kterých vyplývá, že „vyučování je sice nejvíce zastoupenou činností v souboru aktivit učitelů, ale představuje jen zhruba 1/3 v celkovém objemu jejich pracovního času za týden. Činnosti souvisejícím s vyučováním tvoří také skoro 1/3 v objemu pracovního času (příprava na vyučování, opravy žákovských prací aj.). Jiné činnosti, zvláště mimoškolní, mají v objemu pracovního času učitelů velmi malý podíl, například spolupráce s rodiči, veřejná činnost atd.“

Podlahová (2004, s. 17) poukazuje na to, že „činnost učitele má charakter integrované, bohatě členěné struktury, navíc dynamicky proměnlivé. Avšak student učitelství není připravován stejným, integrovaným a komplexním způsobem, ale podle jednotlivých specializací – psychologie, didaktiky, diagnostiky, práva atd. V praxi je jeho úkolem používat integrovaně všechno, co se naučil a co ví, a to v situaci, kterou nezná, nebo zná pouze ze svých žákovských vzpomínek nebo z pedagogické praxe.“

Jako další fakt zmiňuje Urbánek (2005, s. 27) vysoké požadavky na psychiku učitele. Nátlak na učitele je vyvoláván řadou faktorů, které vycházejí z podstaty učitelství, a jsou to například vnitřní konflikty, otevřenost profesem, týmová závislost, pomáhající profese atd. Dále uvádí výzkum autorů Míčka a Zemana, kteří „kategorizovali profesní stresogenní faktory: [1] příliš mnoho povinností, nedostatek času; [2] stresory, které souvisejí se žáky (velký počet žáků, jejich nezáměr o učení, kázeňské problémy); [3] stresory související s rodiči žáků (nezáměr některých rodičů o své děti, snaha rodičů ovlivňovat učitele); [4] nepříznivé vztahy v pedagogických sborech („dusná“ atmosféra, problémy mužských a ženských sborů, problém řízení a vedení školy); [5] nepříznivý vliv společnosti na práci učitele (postavení učitelů, konzumní společnost, morální devastace, ztráta citovosti, rozpad rodiny, změna hodnot aj).“

Tamtéž se zmiňuje ještě další, neméně důležitá skutečnost, a to je časová zátěž učitelů. „Přestože délka pracovní doby učitelů je jednoznačně stanovena pracovním řádem, bývá veřejností mnohdy nesprávně chápána nebo také v médiích chybně interpretována. [...]

V porovnání s řadou jiných povolání má však učitelství odlišné parametry v profesně časových nárocích. Profesní aktivity učitele zahrnují kromě vlastní výuky i celou řadu dalších, mnohdy skrytých, časově náročných aktivit.“

Průcha (2002, s. 39) uvádí výzkumy, ze kterých vyplývá, že učitelům 1. stupně ZŠ činí průměrná celková týdenní doba pracovních činností 45,7 hodiny. Přičemž Zákoník práce v § 79 o stanovené týdenní pracovní době stanovuje týdenní pracovní dobu na 40 hodin týdně. Kolik času stráví učitel při nepřímě pedagogické činnosti, se pak liší u každého jedince.

Na základě výše uvedeného množství požadavků a specifických charakteristik profese učitele, které jsou blíže vyjmenovány v první kapitole (například málo sledovaný profesní rozvoj učitelů), se tato diplomová práce dotýká problematiky začínajících učitelů a představuje specifickou formu výuky, která je založená na spolupráci dvou učitelů a která by jim mohla usnadnit vstup do praxe.

## **1.2 Kariérní systém pro učitele**

V první kapitole jsme zmínili, že oblast profesního rozvoje učitelů je málo sledovaný jev. Představme si systém, který by tomuto problému mohl předcházet.

Urbánek (2005, s. 98–99) podotýká, že „závěrečné akademické zkušební procedury na učitelských fakultách zjišťují jen znalosti a ověřují schopnost studenta orientovat se v problematice oboru, pedagogiky a didaktiky. Nezjišťují v zásadě žádné další profesní ani osobnostní kompetence uchazeče. Jde tedy spíše o zkoušky pedagogické a odborné způsobilosti jako formálního kvalifikačního požadavku pro výkon učitelské profese.“ Dodává také, že „učitelské fakulty nejsou schopné absolventa po všech stránkách vybavit jako hotového učitele.“ Otázkou však zůstává, zda je to špatně nebo to tak má být.

Na rozdíl od České republiky, kde není vžitě „další návazné vzdělávání, které by systémově podporovalo profesní zdokonalování a odborný růst učitele [...], najdeme v zahraničí příklady nejen teoreticky propracovaných, ale také realizovaných modelů dalšího vzdělávání učitelů. V nich na přípravné vzdělávání kontinuálně navazuje ještě druhá cílená fáze [...], která zajišťuje profesní gradaci začínajících učitelů spojenou se zjišťováním profesní způsobilosti. Zkoušky učitelské způsobilosti tak následují s určitým časovým odstupem po ukončení přípravného stupně, po získání základních učitelských zkušeností a po důkladné profesní orientaci v praktickém terénu“ (Urbánek, 2005, s. 99–100).

Na stránkách MŠMT<sup>1</sup> se odborníci zabývají podporou, která představuje podobný koncept. Ten ale není ještě dostatečně vžitý. Takzvaný kariérní systém má podpořit začínající učitele, kteří jsou způsobilí k výkonu pedagogické profese, a má zajistit, aby cesta učitele neskončila pouhým získáním vysokoškolského titulu.

Tamtéž je představen návrh novely zákona, který „doplňuje existující kariérní systém pedagogických pracovníků pro učitele o novou kariérní cestu – cestu rozvoje profesních kompetencí. V současné době mohou učitelé volit jen kariérní cestu k výkonu specializovaných činností ve škole (např. specializaci školního metodika prevence, výchovného poradce atd.) nebo směřovat k vedoucí pracovní pozici.“

Novela návrhu popisuje adaptační období začínajícího učitele. Jde o dvouleté období, v němž bude vedení školy výrazně podporovat začínajícího učitele a bude mu přidělen uvádějící učitel.

Na stejných stránkách je dále představen „třístupňový standard učitele, který je základem kariérního systému pro učitele a který je postaven na profesních kompetencích učitele a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce učitele. Navrhovaný standard má tři oblasti: oblast osobního profesního rozvoje (dříve Učitel a jeho profesní Já); oblast vlastní pedagogické činnosti (dříve Učitel a jeho žáci); oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy (dříve Učitel a jeho okolí).“

V prvním kariérním stupni (KS1) se podle MŠMT ocitá každý učitel, ať se jedná o absolventa školy vzdělávající učitele nebo o učitele z odborné praxe. Takovýto učitel prochází první dva roky adaptačním obdobím, jehož cílem je adaptace na podmínky školy a přizpůsobení učitelových poznatků potřebám školy. Je podporován uvádějícím učitelem i vedením školy v rozvoji všech profesních kompetencí a řídí se plánem profesního rozvoje. Na konci adaptačního období je učitel ohodnocen ředitelem školy a uvádějícím učitelem. Podkladem pro hodnocení je také dokladové portfolio.

„Druhý kariérní stupeň (KS2) je určen učitelům, kteří splňují požadavek absolvování adaptačního období v délce 2 let; podávají standardní výkon odpovídající popisu profesních kompetencí ve standardu učitele pro KS2; projdou úspěšně atestačním řízením pro KS2. Cílem atestačního řízení pro získání KS2 je prověřit a zhodnotit kvalitu práce učitele v oblasti jeho přímé práce s dětmi a žáky ve třídě, v oblasti rozvíjení jeho profesních znalostí a dovedností a v oblasti jeho působení ve škole i mimo ni. Ověření vychází z obhajoby dosavadní práce

---

<sup>1</sup> <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad?lang=1>



učitelem s využitím jeho dokladového portfolia. Dokladové portfolio obsahuje doklady, které podávají přehled o dosažených kompetencích a kvalitě výkonu profese učitele.“

„Třetí kariérní stupeň (KS3) je určen učitelům, kteří splňují požadavek určité délky pedagogické praxe (navrženo celkem 10 let); podávají dlouhodobě nadstandardní výkon odpovídající popisu profesních kompetencí ve standardu učitele pro KS3 (zejména vyšší kvalita práce s dětmi, žáky a studenty) a odvádějí větší rozsah práce pro zaměstnavatele – jsou zejména oporou svým kolegům, metodicky je vedou atd.; projdou úspěšně atestačním řízením. Cílem atestačního řízení pro získání KS3 je prověřit a zhodnotit kvalitu práce učitele v oblasti jeho přímé práce s dětmi a žáky ve třídě, v oblasti rozvíjení jeho profesních znalostí a dovedností a v oblasti jeho působení ve škole i mimo ni. Atestační řízení na KS3 trvá 1 rok. Ověření vychází z obhajoby dosavadní práce učitelem s využitím jeho dokladového portfolia, zpráv ČŠI o provedených hospitacích v průběhu atestačního řízení a zprávy ředitele.“

Zavedení tohoto systému by mělo vést ke zkvalitnění nejen samotné učitelské profese, ale i celkově učitelství. Hlavním cílem je zlepšení škol a zkvalitnění výuky, zlepšování práce učitelů, a v neposlední řadě i zlepšování výsledků žáků (MŠMT).

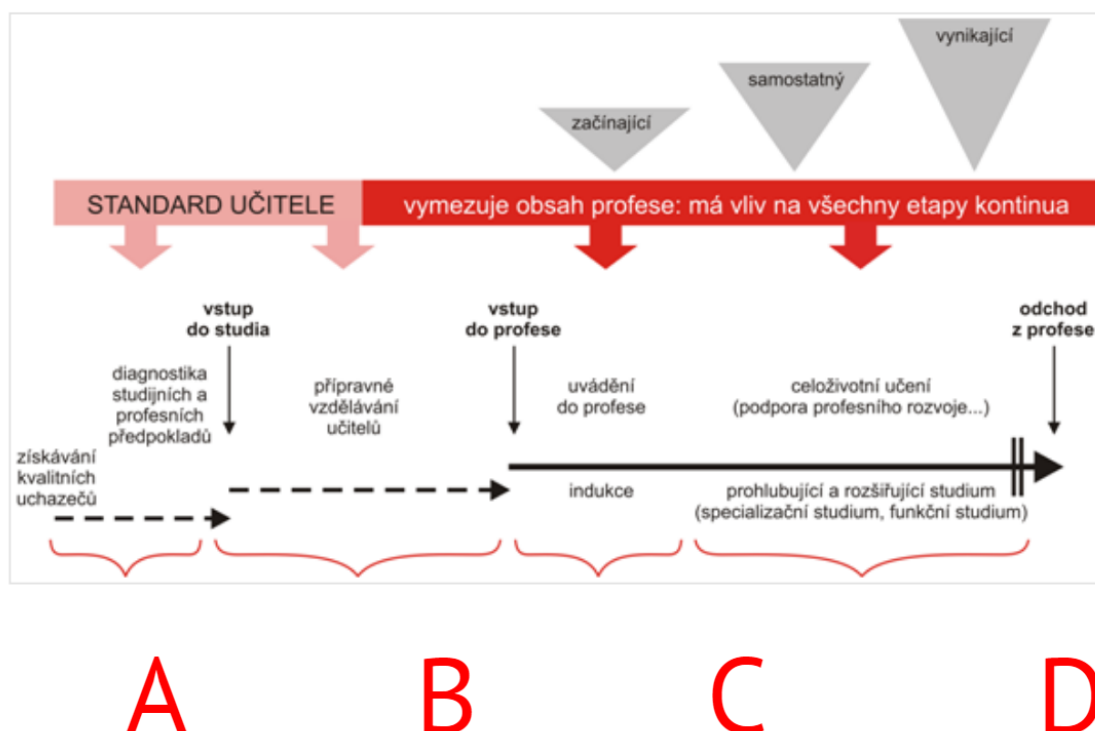
### **1.3 Profesionalizační kontinuum**

Konsorcium fakult představuje na webových stránkách<sup>2</sup> takzvané profesionalizační kontinuum pro učitelskou profesi, které sleduje problémy učitelské profese a přípravy ve vztahu k vzájemně se podmiňujícím etapám stávání se a bytí učitelem.

Na obrázku níže můžeme vidět všechny čtyři etapy: (1) získávání zájemců o učitelství, (2) přípravné učitelské vzdělávání, (3) uvádění do profese, (4) další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů.

---

<sup>2</sup> [www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/index.php/profesionalizacni-kontinuum](http://www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/index.php/profesionalizacni-kontinuum)



Obrázek 1 – Schéma profesionalizačního kontinua

(zdroj: [www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/index.php/profesionalizacni-kontinuum](http://www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/index.php/profesionalizacni-kontinuum))

#### 1.4 Charakteristika učitele na 1. stupni ZŠ

V předchozích kapitolách jsme si vymezili obecně učitelskou profesi. Jelikož se tato diplomová práce zaměřuje na první stupeň základních škol, představíme si stručně specifičnost prvostupňových učitelů.

„Kategorie učitelů souvisejí a) se stupněm a typem školy nebo školských zařízení, v němž učitel působí nebo b) s oborem, kterému vyučuje. [...] Zákon rozlišuje následující kategorie: učitel mateřské školy; učitel 1. stupně základní školy; učitel 2. stupně základní školy; učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři; učitel v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, učitel náboženství, učitel odborného výcviku“ (Průcha, 2013, s. 326).

„Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem“ (Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.).

Na webových stránkách databáze povolání<sup>3</sup>, která je spravovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR, dohledáme charakteristiku učitele prvního stupně základní školy. Ten „provádí vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování, směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků žáků na prvním stupni základní školy ve všeobecně vzdělávacích předmětech, popřípadě ve třídách a školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Komplexní charakter učitelské profese se podle Urbánka (2005, s. 24) projevuje v širokém záběru profesních aktivit a různorodými kompetencemi, které jsou od této profese očekávány. Učitel musí mít dostatečný přehled a hluboké znalosti svých vyučovaných předmětů, které mohou být značně odlišné, což můžeme vidět právě na prvním stupni základních škol, kde je záběr poznatků opravdu široký.

Podle výše zmíněné databáze patří mezi pracovní činnosti prvostupňového učitele například „výchova a vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí a dovedností žáků prvního stupně základní školy v rámci školního vzdělávacího programu, na jehož tvorbě se podílí; tvorba a průběžná aktualizace pedagogické dokumentace nebo tvorba a aktualizace individuálních vzdělávacích plánů pro první stupeň základní školy; studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do vzdělávání, popř. do individuálních vzdělávacích plánů; vzdělávání formou speciální pedagogiky, které odpovídá úrovni znevýhodnění žáka, s využitím speciálních metod, postupů, forem vzdělávání, učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, kompenzačních pomůcek; vzdělávání nadaných žáků a podněcování osobního vývoje žáků a diskutování o jejich pokrocích s rodiči (zákonnými zástupci) a třídním učitelem, příprava zpráv, hodnocení žáků a jejich klasifikace; hodnocení účinnosti vzdělávací a výchovné činnosti a nových vyučovacích postupů ve vzdělávání; plnění prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad žáky, vedení dokumentace o pedagogické činnosti a o výsledcích žáků; komplexní vzdělávací a výchovná činnost, popř. specializovaná metodologická činnost v oblasti pedagogiky a psychologie.

---

<sup>3</sup> <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-prvniho-stupne-zak>