

# Profesní kompetence

Spilková (in Průcha, 2002) uvádí tyto složky **profesní kompetence učitelů** a jejich popis:

- kompetence odborně předmětové („vědecké základy daných předmětů se stávají stále více nezbytnou podmínkou“);
- kompetence psychodidaktické („vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení – individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo; to vše vzhledem k věkovým zvláštnostem žáka apod.);
- kompetence komunikativní („nejen ve vztahu k dětem, ale i k světu dospělých“);
- kompetence organizační a řídicí („plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém“);
- kompetence diagnostická a intervenční („poznat jak žák myslí, cítí, jedná, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu pomoci“);
- kompetence poradenská a konzultativní („zejména ve vztahu k rodičům“);
- kompetence reflexe vlastní činnosti („já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody“).

*Zdroj za souhlasu autora: Diplomová práce Spokojenost VŠ studentů se studiem na PdF v Polsku; Stiborová*

Citováno z „[http://cs.wikipedia.org/wiki/Kompetence\\_u%C4%8Ditele](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kompetence_u%C4%8Ditele)“

## Úvod

Změny ve společnosti vyvolané rozvojem vědy a techniky působící jako průvodní znaky přechodu k informační společnosti indukují proměny ve všech oblastech edukační reality. K proměnám dochází ve sféře kurikulární, procesuální i systémové. Nové požadavky a podmínky vedou též ke změnám funkcí a rolí učitele. Náplň a struktura práce učitele se od pouhého poskytovatele faktů zásadně posunula do kvalitativně nových rovin.

Vládní orgány a instituce Evropské unie se snaží reflektovat tyto společenské změny reformami vzdělávacích soustav. V České republice vymezil hlavní směr reformy Národní program rozvoje vzdělávání v České republice<sup>1</sup>. Od učitelů je požadováno, aby vedle své specializované odborné erudice byli schopni na mnohem vyšší úrovni než dříve motivovat, diagnostikovat a regulovat procesy učení, řídit poznávací a učební aktivity žáků a studentů. Pokrok vědeckého poznání a proměny společenského života vyžadují od učitelů aktivní přístup k této problematice a průběžné vzdělávání. Povinnost profesního vzdělávání je

zakotvena také v nové školské legislativě<sup>2,3</sup>. V souladu s těmito změnami je nutné modifikovat obsah školního vzdělávání. Mezi klíčové principy rozvoje vzdělávací soustavy se zařazuje zvyšování statusu a profesionality pedagogických odborníků a zdokonalování vzdělávacích procesů na základě jejich vědeckého poznání.

Základní cíl vzdělávání zůstává přes výše popsané změny společnosti víceméně časově konzistentní: základní vzdělání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet dispozice, dovednosti, vědomosti, postoje a názory a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání a umožnit aktivní a pozitivní začlenění do světa dospělých.

Způsoby naplňování tohoto základního cíle vzdělávání se ale mění. Se stále se zvyšujícím počtem a dostupností faktografických údajů je stále méně zapotřebí tyto poznatky memorovat. Upřednostňován je výběr vhodných nástrojů, které umožní nacházet, vybírat, zpracovávat a aplikovat poznatky nutné k vypořádání se s měnícími se modely a vzorci v oblasti zaměstnání, volného času a rodinného života. Tento trend je jasně viditelný v silící tendenci akcentující rozvíjení kompetencí před pouhým předáváním faktů.

V dnešní době již nemá zásadní význam pouhý poznatek sám o sobě. Jde zejména o jeho uplatnění a především využití. V této souvislosti poukazuje kurikulární reforma na oblast kompetencí, tedy schopností jednat v určité situaci na základě získaných znalostí. Lze

1 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*, Praha : ÚIV, 2001.

2 Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Parlament České republiky. Platnost od 1. 1. 2005.

3 Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Parlament České republiky. Platnost od 1. 1. 2005.

7

konstatovat, že musí jít o takové kompetence, které jsou z pohledu jedince nezbytné a ve svém důsledku i prospěšné. Určující charakteristika kompetencí osciluje mezi třemi zásadními pojmy: znalosti (vědomosti), dovednosti a postoje.

Aby byl dnešní pedagogický pracovník schopen reagovat na měnící se způsoby naplňování cílů vzdělávání, musí sám, stejně tak jako jeho žáci disponovat osvojeným komplexem kompetencí. Definovat komplexní konzistentní soubor kompetencí učitele, které jsou pro jeho práci nezbytné, je velmi obtížné. Kromě vlivu kultury a jazyka se na utváření každé definice kompetencí podílí i vědecké zázemí a společenská role osoby, jež tyto kompetence formuluje. Dalším důvodem je skutečnost, že procesy ve společnosti jsou natolik dynamické, že i kompetence kladené na pedagogického pracovníka se nemalou měrou neustále vyvíjejí. Učitelé jsou v daleko větší míře nežli v minulosti nuceni podílet se na rozhodování o životě autonomně se spravující školy, rozvíjet týmovou spolupráci a vstupovat do kontaktu s lokálním prostředím a zákonnými zástupci svých žáků.

V teorii učitelské profese je zřetelným trendem posun od pojetí semiprofese, chápajícího učitele jako entuziastického poloprofesionála, k modelu otevřeného professionalism<sup>4</sup>. Tento model je spojován s hledáním identity učitele jako vysoce vzdělaného odborníka na vyučování a vzdělávání. V tomto trendu se konstruuje profesní standardy v kategorii kompetencí, odpovídajících cílům vzdělávání, funkcím školy a činnostem učitelů v reálném prostředí školy.

Mezi nejčastěji akcentované klíčové kompetence učitelů v geografickém prostoru Evropské unie<sup>5</sup> patří kompetence jazykové, zejména způsobilost používat cizí jazyk a ICT kompetence. Právě ICT kompetence jsou klíčem k zefektivnění stávajících procesů a úkolů učitelovy práce, stejně jako vstupenkou ke kvalitativně novým možnostem řízení vzdělávacího procesu žáků

a studentů. Změnu obsahu vzdělávání provázenou rozšiřujícími se požadavky a nároky na kompetence učitelů reflektuje Evropská unie množstvím vědeckých studií, výzkumných záměrů a odborné literatury.

Tato práce se ve své teoretické části snaží analyzovat problematiku ICT kompetencí učitelů v širší kontextu, který problematiku kompetencí učitelů (ale samozřejmě i s odkazem na kompetence žáků) reflektuje do národních kurikul, reforem školských vzdělávacích soustav a zejm. modelů přístupů k osvojování a dalších rozvíjení ICT kompetencí učitelů. Informační společnost, jejíž dimenze prostupují všemi oblastmi lidského konání, má své konsekvence vyvolané signifikantními změnami a transformací společnosti i ve vzdělávání,

4 SLAVÍK, M.: *The development of competencies of University scholars*. In: Schola 2006. Bratislava : Slovenská technická univerzita, 2006, ISBN 80-227-2389-4.  
5 *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Commission of the European Communities, 2005. Dostupné na Internetu <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf)>.

8

a tudíž i v práci učitele. Jinými slovy, prostorem, ve kterém k reformám vzdělávání dochází, je právě aktuálně prostředí informační společnosti.

Jedním z podporujících argumentů dokládajících vhodnost a potřebnost rozkrytí problematiky dotčené touto prací jsou závěry a doporučení konference amerického konsorcia CoSN<sup>7</sup> (*Consortium for School Networking*) konané v březnu 2007 v San Franciscu. Jedná se o výzvu propagátorům využívání vzdělávacích technologií ve školství, aby věnovali mnohem větší pozornost vztahu mezi technologiemi a učením. Obor vzdělávacích technologií by měl být mnohem více než dosud o vzdělávání nežli o technologiích.

Z výše uvedeného vyplývá, že problematiku ICT kompetencí učitelů je potřeba analyzovat a dekomponovat a na základě těchto poznatků aplikovat taková schémata, aby do portfolia profesních kompetencí učitelů byly inkorporovány i ICT kompetence. Dostupnost publikovaných poznatků vědy a výzkumu na síti Internet, jako jeden z důsledků globalizace a integračních procesů probíhajících na celém světě, velmi zjednodušuje komparaci situace se zahraničními vzdělávacími systémy, výměnu informací mezi vědci bez ohledu na regionální příslušnost.

Tato práce zkoumá především výsledky dotazníkového šetření uskutečněného mezi absolventy školení v rámci Projektu PI – Informační gramotnost Státní informační politiky ve vzdělávání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dotazníkového šetření aspektů informační výchovy a rozvíjení kompetencí žáků a učitelů základních škol v oblasti informačních a komunikačních technologií a komparační studie vybraných konceptů přístupů k ICT kompetencím učitelů

Práce se snaží identifikovat důležité aspekty a vhodná opatření, jejichž implementace by měla vést ke zvýšení ICT kompetencí učitelů českých škol a v konečném důsledku také k osvojení požadovaných kompetencí žáků a studentů.

6 PIERCE, D.: *Experts: Ed tech must change its message*. eSchool News online, 30. března 2007. Dostupné na Internetu <<http://www.eschoolnews.com/news/showStoryts.cfm?ArticleID=6961>>.

7 Consortium for School Networking, USA. Dostupné na Internetu <<http://www.cosn.org>>.

9

**Diagnostické a autodiagnostické kompetence učitele. ( Metody kvalitativní: rozhovor, pozorování, analýza textu atd., metody kvantitativní ).**

Každý vědní obor, postup jeho poznání i užití v praxi závisí do značné míry na vývoji výzkumných metod.

Učitel při své práci používá:

pozorování

rozhovor

rozběr výsledku činnosti

posuzuje výkon Ž i jejich chování.

V psychologickém výzkumu i při poznávání člověka v praxi vycházíme z činnosti, kterou zkoumaná osoba realizuje v určité situaci. Snažíme se co nejlépe vystihnout :

- vnější prostředí, v němž probíhá přítomnost člověka ( podněty, požadavky, úkoly, příznivé nebo nepříznivé podmínky)

- vnější pozorovatelné části činnosti člověka ( odpovědi na otázky, řešení úlohy, reakce na podněty aj.)

- rozborem vztahů mezi prostředím a vnějšími složkami činnosti docházíme k poznání vnitřních činitelů pozorované činnosti, k poznání psychických jevů

- podstatně pomáhají i údaje o předchozím vývoji jedince, o jeho minulých činnostech, výkonech, chování, o vnějších podmínkách, ve kterých probíhalo jeho učení a vývoj osobnosti

- anticipovaná budoucnost

### **Metody pedagogického výzkumu ( Skalková )**

- Empirické

pozorování

experimentální metoda

dotazníková metoda

rozhovor

obsahová analýza pedagogických dokumentů

vybrané techniky měření v ped. výzkumech (ústní, písemné, praktické zkoušky, testy, škálování, měření v oblasti sociálních vztahů

- Teoretické

analýza a syntéza, indukce a dedukce

modelování

formalizace

- Historicko - srovnávací metody

### **Metody sociální psychologie**

Existují obecné shodné metody v různých oborech psychologie, liší se cílem a tématem.

- pozorování

- explorativní ( rozhovor - volný, skupinový, individuální, standardizovaný )

- dotazník

- postojové škály

- bogardusova škála sociální distance

- obsahová analýza

### **Základní metody**

Při zpracování těchto metod se často užívá metody zvané posuzování.

**Pozorování** - zachycuje údaje o člověku, o jeho činnostech a projevech psychiky ve vztahu s prostředím. Pozoruje děti při hře, žáky při vyučování, o přestávce, při sportovním utkání nebo v zájmovém kroužku či jinde.

Pozorování

- neexperimentální - sleduje děj, který jsme nevyvolali a do něhož jsme nezasahovali
- součástí experimentální či jiného výzkumu - sleduje chování pokusné osoby v průběhu experimentu nebo při rozhovoru

- jednorázové - v časově vymezeném úseku, např. odměny atresty, které učitel použije v jedné vyučovací hodině

- dlouhodobé - toto pozorování snižuje chyby z náhodných podmínek při jednorázovém pozorování.

Můžeme použít více pozorovatelů pro snížení subjektivnosti dat.

Problémem metody je eventuelní rušivost pozorovatele na sledované jevy ( lidé se chovají do jisté míry jinak je-li ve třídě cizí člověk a tím spíše, jestliže ví, že je pozoruje. K překlenutí tohoto jevu se používá metody nepozorovaného pozorování“ : pozorujeme dítě z vedlejší místnosti. dále může pozorovatel pravidelně docházet do skupiny a seznámit se s ní.

Při experimentálním výzkumu záměrně zasahujeme do průběhu zkoumaných jevů, abychom je mohli lépe poznat. Užívají se při výzkumu psychických procesů, stavů, učení, při výzkumu malých sociálních skupin a vztahů mezi lidmi. Např. uložím skupině úkol, který mají společně řešit v soutěži s jinou skupinou a sleduji jejich chování, kdo je vedoucím a kterých způsobů vedení používá. Záměrně měním či vyvolávám některou podmínku. Ostatní nezměněné a sleduji účinky experimentální změny.

**Experiment** oproti neexperimentálnímu pozorování lépe umožňuje měření, kvantitativních vyjádření, a tedy přesnější poznání. Experiment lze opakovat, tím zkontrolovat platnost výsledků či je upřesnit. Experiment v přirozených podmínkách ( ve škole, na pracovišti,.. ) pokusné osoby nemusí vědět, že jsou předmětem zkoumání ( např. experiment. výzkum rozsahu paměti u předškolních dětí - nabídnu jim hru obchod, nabídnu jim určitý počet věcí, které mají zakoupit a sleduji, kolik z nich dokáží reprodukovat).

Vhodným uspořádáním experimentu, kombinací experimentu laboratorního s experimentem v přirozených životních podmínkách a s neexperimentálním pozorováním je možné uvedené nedostatky omezit a využít předností experimentálních metod.

Přirozený experiment se někdy používá k diagnostickým účelům v praxi. U např. nemusí čekat na příležitost k pozorování žáků ve vhodných podmínkách, může je vyvolat - výlet, sportovní utkání a mohl sledovat vztahy mezi dětmi, aby je lépe poznal; uloží žákovi nesnadný úkol, aby mohl sledovat jeho odolnost, vůli a odpovědnost a schopnosti.

**Rozbor slovních projevů** - jeden druh projevů psychických jevů, spolu s pohyby a vegetativními reakcemi. nutné je se zabývat projevy v jejich souvislostech.

Pro účel výzkumu získáme slovní projevy v různých formách a situacích.

**Rozhovor ( interviu )** - slouží k shromáždění údajů. Můžeme použít již vyzkoušený soubor otázek nebo si je sami formulujeme a vyzkoušíme na menší počet osob. Často se používá pro diagnostické účely - rozhovor U s Ž, s jeho rodiči, s vedoucím oddílu, kroužku aj. Přináší nám údaje pro poznání Ž a jeho životního prostředí.

**Pro výzkumnou i diagnostickou činnost platí tyto pravidle:**

- podstatný je vztah mezi tazatelem a dotazovaným
- záleží na okamžité situaci
- situace rozhovoru závisí na způsobu formulace otázek, nežádoucí jsou sugestivní otázky

- nejprve klademe otázku širší, aby mohl dotazovaný spontánně odpovídat

- nezaměňujeme otázku kladenou dotazovanému s otázkou, jak je položena nám

- záleží mnoho i na pořadí otázek, začínáme otázkami, které zaujmou
- máme předem připraveny hlavní otázky
- podle situace volíme záznam rozhovoru

**Dotazník** - slouží tímž účelům jako rozhovor, ale přináší písemné výpovědi, je časově méně náročný než rozhovor, zpravidla ho dáváme celé skupině např. třídě najednou. Není zde kladen tak velký důraz na zkušenost. Na druhou stranu někteří lidé mají k písemnému vyjadřování a k dotazníkům nechuť. Chybí osobní kontakt dotazujícího se z dotazovaným, což znemožňuje even. vysvětlení nepochopené otázky. Nemůžeme položit doplňující otázku a nemůžeme dle metakomunikace posoudit citový vztah respondenta k sdělovanému obsahu aj. Proto se často dává přednost rozhovoru, pokud je to možné na počet zkoumaných osob, na časové a jiné podmínky.

Rozlišujeme otázky:

uzavřené - výběr odpovědí, usnadňují zpracování a kladou menší nároky na vyjadřovací schopnosti respondenta.

otevřené

Pro zjištění upřímnosti respondentových otázek se do dotazníku vkládají otázky, na které může být jen jedna upřímná odpověď, počet nehodnověrných se označuje jako skóre lži, je-li větší než daná hranice nepovažují se odpovědi za hodnověrné.

**Rozbor volnějších písemných projevů** - dopisy, osobní deníky, náčrty literárních pokusů apod. jsou volnějšími písemnými projevy, méně vymezené až schematické než odpovědi na dotazník. Písemné projevy tohoto druhu získáme tak, že skupinu vyzveme k napsání pojednání o tématu. Např. pro výzkum vztahu u a Ž je téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl „.

písemný projev tohoto druhu je ve srovnání s odpověďmi na dotazník přirozenější, méně omezený a schematický. Můžeme pisatele vyzvat, aby neuváděli své jméno, tím zmenšíme jejich zábrany ve sdělování údajů osobně významnějších.

Analýza volného písemného projevu je pracnější než zpracování dotazníku.

V souvislosti s rozбором slovních projevů jsou žádoucí pojmy objektivní a subjektivní údaje, pozorování, sebezpozorování, introspekce.

Introspekce- metody psych. poznání, doslova hledění dovnitř, do vlastní duše či do svého prožívání

Sebezpozorování - pokusné osoby se v něm cvičili, učili se dobře si uvědomovat a slovně vyjádřit své prožitky v experimentu

Objektivní údaje - o člověku zachycuje jiný člověk pozorováním, experimentem, rozбором produktů činnosti, ovšem chybami pozorovatele může dojít ke zkreslení.

Subjektivní údaje - vyjádřeny zpravidla slovně, zkoumanou osobou, člověk projevuje své subjektivní vnímání světa a života

získáme-li slovní projevy nějakého člověka, je důležité rozlišit tři momenty: skutečný stav věcí = objektivní, jak si jedinec tento stav subjektivně uvědomuje, co je schopen a také ochoten o tom slovně vyjádřit. V životě jedince často působí velmi silně právě to, jak on subjektivně vidí a hodnotí události.

Rozbor výsledků činnosti - psychické jevy se projevují v činnostech i v jejich výsledcích, posuzujeme různé druhy schopností a dovedností podle školních úloh, výrobků, uměleckých děl, technických vynálezů. Podle kvantity a kvality produktů činnosti posuzujeme i motivaci a volní vlastnosti člověka. Stejný produkt může být u různých osob výsledkem různých psychických činitelů i vnějších podmínek. Dobrý výsledek činnosti zpravidla opravňuje k tvrzení, že dítě má dobře rozvinuté příslušné předpoklady .

Špatný výsledek činnosti je u části osob způsoben nedostatkem schopností, u dalších nebyly dobře rozvinuty, ale způsobily rušivě jiné skutečnosti. Tzn. neomezujeme se jen na výsledek činnosti, ale kombinujeme údaj o výsledku činnosti s výsledky získanými jinými metodami. Např. doplníme údají rozbořem průběhu činnosti.

Při zpracování údajů uvedenými metodami se užívá metodického postupu zvané posuzování. tento postup ve zjednodušené podobě je klasifikace Ž. U vychází ze záznamů o výkonech jednotlivých Ž i ze souhrnného nepsaného obrazu o Ž, který se tvoří postupně podle toho, jak se Ž hlásí či nehlásí apod. Tyto údaje srovnává s klasifikační stupnicí a s výkony Ž. Výsledkem je posouzení, klasifikování Ž prospěchu.

Mnoho záleží na stupnicové škále a na vymezení jednotlivých stupňů. abychom zmenšili chyby při posuzování lidí, vyjádří se o téže osobě nezávisle na sobě dva nebo více posuzovatelů. a jejich vyjádření srovnáme a zpracujeme.

Kombinování metod, celkový způsob výzkumu a metody zpracování údajů

Neboť každá metoda výhody a nevýhody, kombinují se.

Stadia výzkumu:

- přípravné stadium
- vlastní výzkum zvolenými metodami
- experimentální vyučování nebo výchova na základě výzkumu, a tím ověření teoretických závěrů i praktických návrhů

Výskyt chyb v psychologii značný vzhledem k složitosti zkoumaného předmětu, k velkému počtu působících podmínek, k velkým indiv. rozdílům mezi lidmi a jejich životními podmínkami. k překonání těchto problémů postupujeme tak, že zkoumáme více osob a výsledky zpracujeme statisticky.

Důležité je srovnání údajů o dbřvou a více skupinách. ( nutné srovnat výsledky experimentální a kontrolní skupiny ).

### **Kvalitativní a kvantitativní zpracování dat**

V současnosti s rozvojem techniky jsou lepší podmínky pro používání kvantitativních metod, než na počátku století. Zároveň se ukázaly nedostatky mechanického užití kvantitativních metod bez kvalitativního rozboru podmínek, vývojových a příčinných vztahů. Proto se většinou spojuje kvalitativní a kvantitativní rozbor.

některé výzkumy mají extenzivní ráz, některé spíše intenzivní. ( menší počet osob, údaje podrobnější, zpracování převážně kvaliatativní.).

### **Při výzkumu psychického vývoje se používá:**

•longitudiální - sledujeme tytéž osoby po několik let a pravidelně u nich zjišťujeme potřebné údaje

•průřezové - ve stejné době shromáždíme údaje o více osobách a srovnáváme průměrné hodnoty jednotlivých věkových skupin

### **Psychologické diagnostické metody**

•netestové - pracují U, psychologové a ostatní , zejména je to rozhovor, pozorování, rozbor produktů činnosti včetně písemných projevů a přirozený experiment. Pro diagnostické účely jsou přizpůsobeny podle zkušeností s poznáváním lidí různého věku, v různých podmínkách a pro různé účely. jinak je rozhovor uspořádan s Ž ŽŠ a jinak se žákem SŠ. Pro tyto

specifické situace a účely jsou vypracovány pomůcky - seznamy základních otázek při rozhovoru, záznamové archy pro pozorování apod.

• **testové**- jen psychologové, podstatným znakem je standardizace. Přesně určené úkoly, které předkládáné zkoumané osobě. Přesně je také určen postup zpracování a vyhodnocování výsledků. výsledky jsou srovnatelné, přesnější a méně závislé na subjektivním zřetelování jednotlivých posuzovatelů, objektivnější. Při vytváření nové testové metody se zajišťuje její validita tj. do jaké míry zjišťuje, vystihuje tu skutečnost, kterou má zjišťovat. Nejpropracovanější jsou inteligenční, dotazník standardizovaný pro zjišťování zájmů a rysů osobnosti, speciální laboratorní vyšetřovací metody - k diagnostikování temperamentu, popř. typu vyšší nervové soustavy.

Zvláštní skupinou psycholo. diagnostických metod jsou tzv. projektivní metody

### **Nejčastější chyby v pozorování a posuzování:**

- haló - efekt
- předsudky
- chyby ze stereotypizace a z analogizování
- individuální sklon ke zkreslenému poznávání a posuzování lidí
- přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů

dílčí výkon či projev má zpravidla větší počet příčin, závisí na různých složkách či aspektech jeho osobnosti i na vnějších podmínkách. adekvátní vysvětlení a řešení dílčího a zdánlivě izolovaného problému - ať již prospěchového nebo výchovného - vyžaduje, aby U viděl Ž jako celou osobnost ve vývoji a ve vztazích s prostředím.

**Postup při poznávání žáka** ( vyžaduje specifika dle věku a řešeného problému ):

1. Výchozí data. chování Ž, jeho činnost a výkony
2. Osobnost Ž, charakteristické pro něj příznačné znaky
3. Žákův vývoj, důležité podmínky a působící činitele, problémy a jejich řešení- vývojové stadium, biologické podmínky, rodina, rodiče, sourozenci, příbuzní, vrstevníci a jejich skupina, podmínky mezo a makroprostředí, škola

### **Metody, kterými U nejčastěji získává údaje:**

- pozorování chování Ž a průběhu jeho činnosti
- rozbor výsledků činnosti Ž, včetně zpracování úoh, aj.
- rozhovor s Ž
- rozhovor s rodiči žáka, s vedoucím oddílu apod. srovnání jejich pohledu s údaji, které

U získal sám

Rozhovor - vychází zpravidla ze spec. situace a podle potřeby se dále týká některých tématických okruhů, jako je

- volný čas, zájmy, zábava a odpočinek, povinnost doma
- režim dne a zdravotní stav
- domácí příprava a metoda učení
- rodina, sourozenci atd.
- radosti a starosti, úspěchy a nezdary,...

Příklady témat pro volnější projev Ž:

- Moje sobota a neděle



- Moje prázdniny
- Sourozenci a kamarádi
- Až dokončím školu , atd.

Diagnosticky cenné údaje jsou získané v hrových situacích. Při hře dochází k uvolnění projevu dětí a mladistvích a vzniká příležitost k projevu motivů, problémů, rysů, ale i tvořivosti.

Odvození psych. vlastností Ž ze shromážděných údajů a zejména rozbor jeho vývoje předp. dobrou znalost psychologie a cvik.

Učitel nenahrazuje psychologa, ale měl by být schopen vystihnout osobnost Ž pro běžnou práci ve škole a také přispět aspoň v některých aspektech k rozboru chování, výkonů a vývoje Ž i ve složitějších případech. Může přispět psycholog. diagnostice a je schopen lépe aplikovat doporučení psychologa ve školní praxi.

### **Metody sociální psychologie**

•pozorování - uplatňuje se standardizované, stanoveny pozorované kategorie, časové jednotky. problémem je vytváření laboratorních = umělých podmínek

•rozhovor - volný ( v počátečních fázích výzkumu ), ind., skupinový, standardizovaný

•dotazník - často v anonymní formě, lepší umístit na konec, důležitá formulace otázek, osobnější formy na konec, není dobré logické uspořádání, programové otázky - centrální téma - nutné převést na zjišťovací otázky

•postojové škály - velmi často zjistíme, že lidé mají protikladné postoje ( např. reforma zdravotnictví,..), zjišťujeme škálami , jaké si žebříčky, kldný n. záporný postoj. Sémantický diferenciál - skupina škál, na nichž lidé zaznamenávají postoj k různým jevům soc. života. Jde o soubor protikladných adjektiv. Strukturování údajů do faktorů:

•hodnotící faktor - adjektiva čistý - špinavý

•mocenský - velký - malý, silný - slabý

•činnostní - aktivní - pasivní, rychlý - pomalý

•bogardusova škála - diferencovány postoje na svém vzniku

•obsahová analýza - z písemných nebo verbálních projevů poznat hlubší, podstatnější záměry či postoje autora. Obsahové kategorie - někdy jednotlivá slova, někdy výroky, které umožňují objektivnější pochopení textu.

**Současné trendy ve vzdělávání učitelů ve světě a v ČR. Učitelská profese. Subjektivní a objektivní determinanty ovlivňující učitelkou profesi. Profesní dovednosti. Role učitele.** ( Vašutová - kopie, Pedagogika 1994, Veverková - přednášky, Solfronk - Kapitoly ze školní pedagogiky )

**Učitel** je nositelem vzdělání a je jeho zprostředkovatelem. Je nositelem společenských požadavků na výchovu a péči o žáka. V celosvětovém měřítku považován za klíčový fenomén vzdělávacích systémů a koncepcí. Problémy U a jejich profese podobné po celém světě.

V r. 1926 založena Mezinárodní federace učitelských asociací. V souvislosti s reformací vzděl. systémů v Evropě po II. svět. válce. 1946 založena při OSN Organizace pro výchovu, vědu a kulturu UNESCO:

mezinár. programy pro rozvoj vzdělanosti

péče a podpora dětí a mládeže

problematika učitelské profese.

1946 WOTP Světová organizace pro učitelkou profesi.

V současnosti mnoho organizací, asociací a programů pro učitele, které usilují o zdokonalení uč. profese atd.

V Evropě je nejdůležitější Asociace pro vzdělávání učitelů v Evropě zahrnuje problematiku učitelů prim., sekun. a spec. škol. Založena 1976 s cílem rozvíjet ve spolupráci vysokoškolských institucí vzdělávajících učitele a přispět ke zkvalitnění vzdělávání učitelů. Problematikou profese a vzdělávání učitelů se zabývá Evropská síť pro další vzdělávání učitelů vysokých škol (součástí CEPES v rámci UNESCO).

Zájem o rozvoj a problémy učitelství profese ⇒ dokument o učitelích ⇒ podkladem pro tzv. Chartu učitelů r. 1954 (v 15 bodech kodifikuje materiální, morální podmínky a svobodu vyučování).

1966 v Paříži konference ⇒ přijala dokument ⇒ 145 paragrafů : např. vzdělávání učitelů, vstup do profese, profes. standardy.

⇒ učitel má ve výchově a vzdělávání stále klíčovou úlohu

⇒ na něm do jisté míry závisí realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělávání. Podstatně se podílí na motivaci žáků k učení, na metodě, kterou se žáci učí vědomostí, podílí se i na utváření postojů žáků.

Pojem **profese** - sociologie 5b. charakterizující profesi. Učitelství profese na základě těchto pěti bodů :

⇒ požadavek vysoké úrovně znalostí - není splněn u většiny kategorií, které nepublikují nebo neprovádějí výzkum. Nejedná se nejen o osvojení potřebných poznatků, ale i o vytváření poznatků nových.

⇒ požadavek kvantity a kvality ve spojení s hierarchizací profese -

⇒ interdisciplinární dovednosti

⇒ poslání - společnost očekává „příspěvek k rozvoji“

⇒ autonomie - u nižších kategorií učitelů omezena školskými normami

⇒ profesní kultura a etika - učitelství etika se považuje za samozřejmou

### **Problémy učitelství profese**

Podmínkou rozvoje profese je společenská prestiž. Již v historii učitelé považováni za nejváženější osoby. V r. 1992 se na žebříčku 40 profesí umístil učitel ZŠ na 7 a VŠ učitel na 3. místě.

Ohodnocení:

dle vážnosti

dle platu

### **Proti učitelům argumenty:**

⇒ zkušený učitel se nemusí připravovat na výuku

⇒ U dlouhé období prázdnin

⇒ U si odpočívá a má volno

⇒ U na nižších stupních nepotřebují k výkonu profese hluboké odborné znalosti.

### **Zdroje tohoto posuzování mohou vycházet z následujícího:**

⇒ v učitelství profesi pracuje mnoho lidí

⇒ mnoho žen

⇒ U profese je hierarchizována dle stupňů škol

⇒ sociální původ U nižší než např. lékař, advokát atd.

⇒ plochost profesionální dráhy učitele

⇒ interdisciplinární znalosti kontra vysoce specializovaným znalostem

⇒ vymezení podmínek školního vyučování

### **Argumentace U je založena na:**

⇒ náročnost profese spojená s vysokou profesionální zodpovědností

⇒ náročnost související s měnící se žákovskou populací a koncepcí vyučování ⇒ postupné zklamání učitele ⇒ vyhasínání

⇒ profesionální deformace

Každá profese má své klady a zápory, které se mohou stát motivujícími nebo demotivujícími. U U by měly být vyvážené event. převažovat kladné.

Vjem **učitelství profese**: obecně je možné říci, že profese je společensky prospěšná činnost, která má určitý společenský statut.

V užším významu je do tohoto pojmu zahrnut i pracovník, který tuto činnost kvalifikovaně vykonává.

Základním hlediskem pro analýzu učitelství povolání je rozbor objektivních činitelů, které určují obsah a charakter práce.

**Objektivní determinanty pracovní činnosti učitele** ( makropodmínky, které vyplývají z legislativy a U je nemůže ovlivnit, odměňování učitelů, vyučovací úvazek, normou daný počet žáků třídy, koncepce vzdělávání U, jejich profesio. dráha )

1. **Ekonomické, politické a kulturní prostředí společnosti.**

2. **Společenská komunita** - obec, vesnice nebo část města, jejich tradice, sociální složení, zvyky, životní úroveň. Působí nejen na pracovní výkon U, ale i na chování ve volném čase. Místní společenství působí i na učitelský sbor. Klima školy závisí nejen na učitelském sboru, řediteli a programu školy, ale i žácích, složení učitelů a na společenské komunitě.

3. **Rodinné prostředí** - podmínky materiální ( plat ) a časové, lepší když učitel pochází z učitelské rodiny ⇒ ex. pochopení pro povolání.

4. **Podmínky pracovního zařazení**

• **způsob a styl řízení** - učební plány a osnovy, učebnice, klasifikační řád pro učitele a další zákonné normy ⇒ učitel zde potřebuje určitou volnost

• **technologie, postup práce** - v učitel. profesy určey některé věci normativně, některé jako doporučení. Postup práce si U stanoví sám a závisí na zkušenostech mnoha U generací a je založen na určitých zákonech

• **organizace práce** v instituci - dnes je příznačná samostatnost jednotlivých učitelů; dělba práce dle předmětů a stupňů škol. dříve vykonával všechny fce sám, tj. hodnotící, výkonnou a kontrolní sám.

• **hodnocení práce** - ovlivňuje výsledky práce a má vliv na hodnotitele. Práci učitele hodnotí: on sám, ostatní učitelé, školská inspekce, ředitel školy, veřejnost, žáci, rodiče, zaměstnavatelé a další typy škol.

• **sociální vybavení pracoviště**

• **vnější pracovní podmínky** - tj. uspořádání učeben, sboroven, architektura školy, osvětlení, množství žáků ve třídě

• **situační vlivy** - tj. stabilita a výhled zajišťující dostatek klidu a jistoty

**Subjektivní determinanty činnosti učitele** ( vnitřní podmínky vycházející z osoby jednotlivého učitele, zahrnuje chara. vlastnosti, vnitřní motivaci, fyzickou a psychickou způsobilost, během let se mění )

1. **odborná způsobilost** - ovládnutí svého předmětu a ovládnutí způsobu jak ho učit jině

2. **výkonová způsobilost** - fyzická, neuropsychická, emocionální a volní odolnost vůči zátěži na učitelské povolání

3. **osobnostní způsobilost** - jedná se o míru shody osobnostní stránky pracovníka s požadavky profese jako je zralost, vůle a charakter.

4. **společenská způsobilost** - u učitele má významnou úlohu potřeba mezilidských vztahů, pedagogického působení a sebevzdělávání + potřeba odpovědnosti za žáky

5. **motivační způsobilost** - povaha učitelského povolání sdružuje 2 hlavní motivační úrovně. Zájem o vyučovací předmět a tvůrčí činnost.

**Specifické profesní dovednosti** ( tvořivé prvky v práci učitele )

Má-li být vyučování úspěšné musí obsahovat následující tvořivé činnosti:

• **myšlenková, abstraktní etapa činnosti** - při ní U svou práci napřed promýšlí, představuje si ji a plánuje ji. Patří sem i etapa, v kt. po skončení vyučování znovu rozebírá jeho průběh a výsledky, koriguje nebo strukturuje vyuč. program.

• **stupeň sociální interakce** - musí být vysoký

• **promyšlení závěrů z analýzy vyučování** pro další sebevzdělávání příp. jinou činnost.

• **schopnost úspěšně se vyrovnat s nestandardními situacemi, improvizace** ( stabilita, odolnost a síla )

• **U se spolupodílí na stanovení vzdělávacích cílů a obsahu a metod a jeho tvořivost se projevuje ve stupni osvojení učiva žáky**

• **pracovní činnosti učitele se překrývají s mimo pracovními** ( učitel pracuje i doma )

• **angažovanost celé osobnosti učitele** (, ale i žáka ), tj. vztahy k lidem, pile, zaujetí,...

Profesní kompetence učitele (způsobilost ) - soubor **kvalifikačních ( odborných )** a **osobnostních** předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese. Dělí se na osobnostní a odborné. Vytvářejí se:

• **teoretickou přípravou** v rámci přípravného a dalšího vzdělávání

• **zkušenostmi** ( praxe během studia a uč. praxe )

- vlivem profesionálního prostředí ) působením uč. sboru a vedení školy
- reflexí výchovné a vzdělávací reality
- sebereflexí.

Profesní profil učitele se snaží objektivně postihnout prvky profese, platné obecně pro každého učitele. V tomto smyslu se uvádí dvojí způsobilost:

1. Odborná způsobilost - především znalost oboru, kt. bude U vyučovat resp. oborová způsobilost.
2. Pedagogická způsobilost - schopnost vyučovat ( způsob a systém předávání poznatků a činností ) danému oboru učícím se jedincům a osobám.

Role		vědomosti a dovednosti
odborník		znalost oboru, kt. je vyučován
pedagog	didaktik	dovednosti způsobů vyučování oboru
	partner	dovednosti komunikace s učícími se
	manažer	dovednosti řídit a organizovat učební i mimo učební činnost dětí

**Autorita učitele** - některé vnější a vnitřní vlivy ovlivňují zčásti autoritu učitele. Ta se od něho vyžaduje jako nezbytný předpoklad úspěšné výchovy. Autorita je členitá.

- formální - ⇒ z role U ve třídě a ve vyučování. Učitel je zástupcem společnosti, která smí rozhodovat o odměnách a trestech, hodnotí
- přirozenou ( neformální ) - získává v průběhu profesionální dráhy, získat ji znamená získat úctu a uznání žáků ( žáci respektují učitele ) až do té míry, kdy se překrývá s autoritou formální. Je spojena s kvalitou vzdělání a osobnostními předpoklady.

### Role učitele

⇒ tradičně je chápána jako role řídicího subjektu, který vkládá do Ž mozku poznatkové struktury

**Role** ( soc. ) - ustanovené způsoby jednání očekávané od držitelů určitých pozic. Jako reprezentanta společnosti nabývá nových kvalit a rozměrů. Role si učitel nevolí, jsou garantovány společností, vzdělávací strategií a školou.

Role učitele:

- vzdělavatel
- vychovatel při řešení osobních a učebních problémů žáků
- facilitátor
- poradce
- manažer - organ. a řídí práci ve třídě
- hodnotitel - v učení
- partner- v učení
- přítel - v nesnázích
- stratég - při řešení konfliktů
- prostředník - v komunikaci mezi žáky, ..

### Vzdělávání učitelů v ČR

Od 50. let prošlo velkým vývojem, které bylo poznamenáno polit. a ideol. požadavky společnosti. Současná koncepce odpovídá struktuře školského systému a usiluje o reflektování vzdělávacích potřeb demokratické společnosti. Instituce zajišťující učitelské vzdělání:

- pedago. fakulty ( učitelství 1. a 2. st. ZŠ, učít. SŠ, učít. pro spec. školy, doplňkové ped. vzdělání pro vychovatele a mistry odborné výchovy a pro absolventy univerz. studia, kt. hodlají být učiteli ).
- univerzit. fakulty vzdělávající učitele ( učít. SŠ, příp. 2. st. ZŠ)
- střední pedagogické školy ( učít. MŠ )
- vyšší odborné pedagog. školy

Vysokoškolské studium učitelů bývá završeno získáním magis. diplomu, ex. i programy zakončené na úrovni bakalářského studia.

Další vzdělávání je v současné době ve formě návrhů a dílčích projektů. Vzdělávací programy pro učitele v současnosti zabezpečují reg. centra specializovaná na oblast dalšího vzdělávání ped. pracovníků.

**Vyučovací úvazek**

⇒ variabilní dle stupňů škol 23-30 hodin.

**Počet Ž ve třídě**

⇒ na ZŠ a SŠ 30 Ž

⇒ v MŠ 20 dětí

⇒ v poslední době se snížil průměrný počet Ž ve třídě na ( od 22 do 28 )

⇒ poměr Ž na 1 učitele se zlepšil na 16 na ZŠ a na 13 na SŠ

**Zjišťování a hodnocení výsledků výuky. Diagnostické metody. Školní hodnocení a klasifikace žáků. didaktické testy.**

Abychom mohli zlepšovat výkony žáka musíme ho dokonale znát.

Pedag. - psych. diagnostika - - systém psycholog. disciplín. Vymezována jako věda, která poznává a hodnotí individuální zvláštnosti a specifiky jedince a skupiny s orientací na prognózu a to vyúsťuje v návrhy na výchovná opatření. Provádí psycholog, obvykle v mimoškolním prostředí. Pro školu má poradní význam. Nejčastěji zjišťuje dysfunkční jevy či problémy s chováním.

**Pedagogická diagnostika** - patří do systému pedagogických disciplín. Chápeme ji jako poznávání a hodnocení dosažené úrovně žáka či skupiny, ke kt. dochází vlivem procesu výuky. Provádí ji jednak výchovný poradce, učitel, třídní učitel, učitel předmětu. Tedy v rámci běžné školy.

Diagnostika je obec. charakterizována jako jistý druh poznávání, kt. je završen v podobě určitého závěru = diagnóza, tzn. konstatování odborně podloženého poznatku o sledovaném jevu

**Zhlediska času provádí učitel tři diagnózy:**

•mikrodiagnóza - reflexivní, učitel vnímá bezprostřední reakce žáků, může zjistit nevhodnost svého působení a reakcí, rychlá reakce na projevy žáků

•denní diagnóza - spojena se zkoušením žáka, sledováním ho v jiných předmětech i mimo ně, je jádrem pedagog. činnosti

•dlouhodobá diagnóza - obrazem žáka nebo sociální skupiny, zahrnuje závěr, zobecnění, k závěrečnému hodnocení na základě hodnocení více U

**Požadavky na diagnostickou činnost učitele**

1.respektovat jednotu pohledu na žáka - U by měl sledovat nejen okamžitý stav, ale i uvědomovat si příčiny a důsledky

2.komplexnost - respektovat kognitivní i nekognitivní struktury

3.dlouhodobá - rozlišit jevy jednotlivé a trvalé, např. nenosí úkoly

4.prognostický charakter - přemýšlet na prognózou vývoje Ž a jaká opatření budou účinná

5.kokrétní - vztahovat ke konkrétnímu Ž

6.mnohostranost - použít soubor více diag. metod

- 7.konzultovat - s jinými U, jiný pohled
- 8.jednotná - přijmu-li určitá opatření měla by je přijmout i ostatní
- 9.optimistická - vycházej z toho, že žák dobrý a má šanci na dobrý vývoj
- 10.takt - obezřetně sdělovat výsledky Ž i okolí

### **Fce pedagogické diagnostiky**

- 1.poznávací - poznávám Ž na počátku studia i po celou dobu studia
- 2.orientační - v počáteční fázi poznávání žáka
- 3.kontrolní - učitel si ověřuje účinnost přijatých opatření
- 4.stimulační - učitel se snaží o upevnění dosažené kvality
- 5.hodnotící - hodnotí dosažené výsledky
- 6.prognostická - vytvoří si prognózu vývoje žáka

### **Metody pedagog. diagnostiky**

1.pozorování - jedna z nejvýznamnějších metod, buď samostatně nebo jako součást komplexu, cílem jejího užití je syntetizovat dílčí poznatky, kompletovat celkový obraz o zkoumaném jevu. Rozeznáváme pozorování:

- z hlediska časové periodicity
  - příležitostné, nesystematické - hospitace, atd.
  - systematické - reakce Ž při zkoušení, sledování talentovaného Ž s určitým perspektivním záměrem, aj. Je zde periodicitu frekvence pozorování.

- z hlediska jednotlivce

- individuální

- skupinové

- z hlediska trvání v čase

- krátkodobé

- dlouhodobé

- komplexnosti vymezení cíle

- celkové

- dílčí

- stupeň ovlivnění situace pozorovatelem

- pozorování volné, přirozené

- navozené, řízené

- míra angažovanosti pozorovatele do činnosti pozorovaných osob

- pozorování přímé

- nepřímé

- další

- strukturované

- nestrukturované

Důležitý je způsob záznamu, kt. umožňuje další zpracování.

2. rozhovor - nejpoužívanější, kvalifikovaně vedený rozhovor je nejpřínosnějším zdrojem relevantních dat. rozhovory máme:

volný  
strukturovaný  
polostrukturovaný  
•dle počtu osob  
individuální  
skupinový

Používáme otázky uzavřené, polouzavřené, otevřené, přímé, nepřímé, projektivní.  
Registraci dat lze udělat po ukončení rozhovoru nebo během něho.

### 3. sociometrie

•sociometrický dotazník ( SORAD - V. Hrabal, zjišťujeme oblibu a vliv všech žáků

třídy

•krátký dotazník - ptám se na určité otázky např. s kým si chtěl sedět, mají 3 výběry, ptám se jen několika Ž

4. dotazník - jde vlastně o písemnou formu rozhovoru, lze se jí obracet na Ž, kolegy, rodiče. Výhodou této metody je ekonomičnost a možnost rychlého statistického zpracování. Můžeme použít otázky otevřené, polouzavřené, uzavřené. Při užití této metody je nutné zvážit přiměřenost vzhledem k dosažené úrovni dotazovaného. Dobře připravený dotazník by měl splňovat i následující požadavky:

- úvodní srozumitelná instrukce o způsobu vyplnění a s motivací k upřímné odpovědi
- dotazy kladeny tak, aby postihovaly možnou šíři zkoumaného předmětu
- anonymní dotazník zvyšuje upřímnost odpovědi
- formulace otázek stručná a srozumitelná
- otázky nesmí umožňovat více možností výkladu, nesmí být sugestivní
- časová náročnost max. 30 min

5.rozbor dokumentů zprostředkovaných dokumentů - U čerpá z jiných info zdrojů, např. školní dokumenty - třídní kniha, katalog. listy,... , even. od ostatních osob. Zprostředkované info budou pro nás neúplné, nepřesné.

Anamnéza - je zdrojem objektivních údajů jako je věk, bydliště, apod. využívá i subjektivní údaje, jako popis průběhu dosavadního života, v jakých podmínkách a vztazích zkoumaný objekt žil a žije, má-li přátele. U problémových dětí bychom tuto metodu neměly opomenout. Získáváme je od sourozenců, kamarádů,...

6. Analýza výsledků činností žáka- předkl., že každý produkt lidské činnosti vypovídá o svém tvůrci, jde o využití a zhodnocení konečných výsledků jeho činnosti, kt. mohou mít nejrůznější podobu. Nejčastější prameny např. školní sešity, výkresy, slohové práce. Cenné jsou info získané jednak z obsahové analýzy, ale i posouzení formální úrovně. Diagnostickou výpověď mají i analýzy chyb, zde jde o odhalení příčin výskytu chyb.

7. didaktický test - napomáhá U zajistit některé objektivní info o Ž, a tím operativněji ovlivňovat způsob a intenzitu výchovného a vzdělávacího působení.uplatňuje se v klíčových momentech přípravy mládeže pro další vzdělávání, jako jsou procesy diferenciací Ž do různě zaměřených škol, atd.

#### **Dobrý test by měl obsahovat:**

•objektivita - výsledek plně závislý na respondentovi a .testu samotném, je nezávislý na zadavateli

- validita - měří skutečně aspekt, pro který byl vytvořen a použit
- reliabilita - výsledek spolehlivé, stabilní při opakovaném použití

•ekonomičnost - otázka času z hlediska účastníků testování a finančních prostředků  
vzhledem ke kvalitě a množství info, kt. test přinese

- citlivý
- praktický viz. ekonomický

V praxi široké uplatnění, U mohou použít své varianty nebo na základě průpravy a zkušenosti použít standardizované - slouží pro srovnávání výsledků např. mezi školami.

#### **Užití testů ve školství:**

- zařazení žáka do systému výchovy a vzdělávání
- vnitřní diferenciacce
- diagnóza a náprava
- poradenská činnost
- klasifikace a hodnocení Ž
- hodnocení kurikula a školních standardů
- ovlivňování motivace Ž k učení
- identifikace ind. odlišných jedinců
- dokumentace úsilí a výsledků školy pro určitý region
- růst kompetencí U
- využití v pedagog. výzkumu

#### **Klasifikace testů:**

- dle obsahového zaměření
  - specifikace zjišťovaných vědomostí
  - celkových vědomostí
  - speciálních vědomostí
- další
  - monotematické
  - souhrnné
- další
  - individuální
  - skupinové
- dle charakteristiky výkonu
  - minimální
  - optimální
  - maximální
  - verbální
  - nonverbální
- dle použitých položek
  - produkční doplňovací
  - výběrové
  - kombinované



## Úlohy v didaktickém testu

1.otevřené - Ž vyjadřuje svůj názor, tvoří svou odpověď, může být částečný subjektivismus ze strany U

2.uzavřené

- dichotomická odpověď - ano, ne
- volí se více odpovědí
- přiřazovací
- uspořádaný - Ž řadí pojmy dle určitých kritérií

### Diagnostická činnost se zaměřuje na :

1.sociální vztahy - pozice Ž v sociální skupině, vzájemné vztahy, ale i vztahy k U, k ostatním a mimo školu

2.motivace - sebehodnocení Ž, hodnotovou orientaci, vztah Ž k vyuč. předmětům

3.kognitivní - zjišťují se žákovi intelektové předpoklady, dovednosti

4.psychomotorická - zjišťujeme specifické předpoklady k učení ( LMD,..), a zdravotní potíže ( cukrovka, obezita, epylepsie,...)

5.kognitivní především na hodnocení výsledků = hodnotící činnost - výsledky hodnotící činnosti se projevují na školním prospěchu.

**Hodnocení** -mělo by být objektivní, citlivé, taktní spravedlivé, přiměřené. Měl by být odbourán strach Ž, mělo by se přihlížet ke zdravotnímu stavu Ž

### Formy hodnocení

- úsměv, vyslovit pochvalu, blahopřát k úspěchu, vyslovit pochvalu jiného typu, poklepat na rameno

- zkoušení. známky nebo slovní hodnocení, nejčastěji známka, u neprospěchu stanoveno, kdy se může konat, chování se hodnotí třemi stupni

- na vysvědčení se objevuje slovní hodnocení, které postihuje vývoj žáka,ve kterých oblastech se zlepšil či zhoršil tzn. komplexní pohled. Lze zachytit postoje, vztahy, vlastnosti. Slovní hodnocení hledá příčiny. Výhody především pro Ž, motivuje ho. Nevýhodou je v jazykové obtížnosti pro U a v časové náročnosti.

- hodnocení známkou se orientuje na výkon ( výsledek , na vědomosti, na dovednosti, klade důraz na kontrolu, nepostihuje vývoj Ž, nedělá prognózy, výhoda pro U

- zkoušení je nejčastější formou hodnocení. Jeho druhy:

•ústní - ind. rozhovorem, Ž by měl odpovídat souvislými větami, může mít i písemnou přípravu, 2 varianty při zkoušení - ostatní mají práci, dávají pozor. Orientační ústní zkoušení - skupinová forma - fcí je zajištěníaktuálního poznání a bezprostřední reagování na chyby a nedostatky.

•písemné - od mnoho Ž velké množství info, na základě opravy lze zjistit frekvenci chyb, desetiminutovka= krátké zkoušení, ověřujeme zvládnutí krátkých témat; hodinové = dlouhé

zkoušení, pro zkoušení tématických celků nebo po pololetí; didaktický test = měl by mít již uvedené vlastnosti

•praktické - Ž na základě zadaného úkolu vytváří určitý výrobek, nákres, musí projevit určitou dovednost. Mohou být ind., skupinové.

- z hlediska počtu Ž:

- individuální
- skupinové
- hromadné

Zkoušet by se mělo učivo, které je řádně probrané a procvičené. Měl by být dopředu oznámen termín i obsah zkoušky. Zkoušení by nemělo být řešením( prostředkem ) kázeňských problémů. Měl by být odstraněn strach, vysunutí Ž před lavici může způsobit jeho stresování

#### **Tendence U při hodnocení Ž**

- sklon k mírnosti - vidí je příznivěji
- tendence k přísnosti
- U volí zlatou střední cestu
- projevuje se tzv. haló efekt - určité vlastnosti přenesu na celého Ž, např. úhledné písmo tzn. je pilný
- tendence černo- bílého vidění - pozitivní výsledky hodnoceny výrazně lépe negativní výrazně hůře

**Školní úspěšnost** - charakterizována jako sociální hodnocení toho, jak Ž činnost odpovídá požadavkům školy

#### **Jaké jsou příčiny potencionálního neúspěchu Ž?**

- nižší motivace k učení
- absence pracovních návyků či jiný nízký rozvoj
- nižší rozvoj intelektových schopností
- nižší sociokulturní úroveň prostředí, zejména rodiny
- nezájem rodičů o prospěch žáka
- nepříznivé domácí prostředí - rozvod, byt
- přetíženost Ž jinými zájmy nebo povinnostmi v rodině



© 2005 - 2008 eStránky.cz | Vytvořeno službou [eStránky.cz](http://eStránky.cz)

- Hluběji a podrobněji specifikovat pojem kompetence učitele, propracovat jejich složky a možnosti rozvíjení na pozadí změn sociálně-ekonomických podmínek.
- Poukázat na problémy vztahující se ke tvorbě školních vzdělávacích programů: informovanost učitelů, postoje a motivace učitelů a vedení školy, komunikace a týmová spolupráce, tvorba osnov

(formulace cílů, distribuce učiva, obsahová integrace, průřezová témata), hodnocení žáků a autoevaluační školy.

- Pojmenovat a předjímat problémy spojené s realizací ŠVP: využívání didaktických prostředků vedoucích ke klíčovým kompetencím žáků a k očekávaným výstupům, obsahová integrace, hodnocení žáků, organizace a řízení vyučovacího procesu, spolupráce s rodiči, strategie zavádění ŠVP (změn) do pedagogické praxe.
- Poukázat na etické rozměry školních vzdělávacích programů: etická výchova jako součást průřezových témat, etická dimenze školního života, etická výchova a integrace předmětů, role školy v etické výchově.

## Základní kompetence učitele (pokračování)

- **Kompetence komunikativní**
  - tedy dovednost vytvářet mezi žáky a učiteli a mezi žáky navzájem atmosféru dobrého soužití, kooperace při řešení úkolů, tolerance, občanské vzájemnosti, pochopení pro druhého, či smyslu pro spravedlnost.
- **Kompetence pedagogicko manažerské**
  - spočívající v uvádění žáků či studentů do širších souvislostí reálného života školy, ale i širšího prostředí obce, města apod.
- **Kompetence poradenské a konzultační**
  - zejména ve vztahu k samotným žákům a jejich rodičům, se zřetelem k řešení náročnějších výchovných problémů, problému např. jak se učit, jak překonávat problémy při výuce, jak připravovat žáky na budoucí život apod.

## Zkušený učitel (expert)

V analýzách vývoje profesní dráhy učitele se vymezuje, že po období profesního startu (či období učitele začátečníka) následuje období stabilizace. Výzkumy zabývající se tímto obdobím označují učitele jako experta, v české pedagogické terminologii zkušený učitel. První otázka, jež vyvstává v souvislosti s touto fází profesního vývoje, je tato:

### Kdy se učitel stává zkušeným profesionálem?

Tato otázka má opět důležité praktické implikace:

(1) Období, kdy učitel začíná být „zkušený“, je současně hranicí, za kterou již není nutno poskytovat učiteli soustavnou odbornou pomoc jakožto „uvádění do praxe“. Naopak, mají být zaváděny formy tzv. dalšího vzdělávání učitelů, příp. atestace aj.

(2) Počátek období zkušeného učitele může být podkladem k funkčnímu postupu učitelů, k zařazení do vyššího platového stupně apod.

Je tu však potíže: **Nejsou k dispozici hodnověrné poznatky, jež by umožňovaly přesně vymežit, za jak dlouhou dobu (např. v počtu let či měsíců) od vstupu do profese se z učitele-začátečníka stává učitel-expert.** Navíc není také zjištěno, jak velké jsou interindividuální rozdíly v tomto vývoji, tedy zda se někteří začínající učitelé stávají zkušenými učiteli za významně kratší či delší dobu než jiní, zda je tato doba shodná stejně u mužů-učitelů jako u žen-učitelek atd.

Některé delimitace však vytvořeny byly a pracuje se s nimi ve výzkumných analýzách. Souhrnně lze říci, že řada českých a zahraničních výzkumníků definuje učitele-začátečníky jako takové, kteří profesi vykonávají v období 1–3 let. Například Kalhous a Horák (1996) vymezují začínající učitele jako „učitele s převážně jednoroční až tříletou praxí na škole“ (s. 246). Podle Veenmana (1984) mnozí výzkumníci na Západě vymezují začátečnické období učitele jako poměrně dlouhé, tj. 1–5 let.

Na druhé straně Huberman (1989) konstatuje, že empirické údaje svědčí o tom, že časový úsek 3–5 let služby je obdobím profesní stabilizace učitele a po něm přichází období „učitelského mistrovství“ (tj. učitel se stává expertem). Chráska (1996) ve svém výzkumu vybral za učitele-experty takové, jejichž průměrná délka pedagogické praxe činila 22,9 roku.

Jak je patrné, v periodizaci profesního vývoje učitelů není jednoznačná shoda. **Avšak většinou se období stabilizace, resp. začátku nabývání vlastností experta, klade do úseku následujícího po pěti letech učitelovy práce.**

Možná důležitější než časová periodizace profesní dráhy učitelů je to, jaké vlastnosti nabývá zkušený učitel – tedy to, co lze vyjádřit otázkou:

### **Co charakterizuje zkušeného učitele?**

Je velmi zvláštní, že v pedagogické vědě existuje jen málo spolehlivých poznatků o tom, jakými charakteristikami se reálně vyznačuje profesionál ve fázi „zkušený učitel“. Samozřejmě nemáme zde na mysli postuláty o tom, *jaký by měl učitel ideálně být* – takových postulátů, jak na úrovni pedagogické teorie, tak na úrovni legislativně stanovených požadavků, je ovšem mnoho.

Souhrnně se tyto postuláty vážou k teorii **profesní kompetence učitele** (teacher's competence) – dřívější termín u nás byl *pedagogická způsobilost* (dnes také: *učitelská způsobilost*).

*O profesní kompetenci učitele* se nyní i u nás hojně diskutuje ve vztahu k potřebám konstruovat nový model vysokoškolské přípravy učitelů. V české pedagogické teorii tuto oblast diskusí a jejího účelu vystihuje V. Spilková (1996):

„Projektované změny v pojetí školy, výchovy, vyučování vyžadují nové modely učitelské přípravy. Východiskem těchto modelů se stávají úvahy o změněné filozofii učitelství, redefinování učitelské role, o novém pojetí profesionality a kompetencí učitele.“

V této souvislosti bylo vytvořeno velké množství návrhů na více či méně radikální změny v profesní přípravě učitelů. Uvažuje se zejména o obsahové náplni studia učitelství na pedagogických fakultách, především o podílu teoretické a praktické složky v přípravě učitelů. Zde je řada podnětů představena ve sborníku *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu* (1995), *Učitelé jako profesní skupina* (2001), v pracích O. Šimoníka (1994), J. Mareše a kol. (1991), V. Švece (1999) a dalších.

Problém vytváření profesní kompetence učitele se nyní začal řešit také v oblasti české vzdělávací politiky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR zveřejnilo důležitý dokument *Příprava učitelů a Ziskání učitelské způsobilosti* (*Učitelské noviny*, 1996, č. 1–12). Jsou to návrhy vymezující tzv. gradaci profesní dráhy učitele a systém dalšího vzdělávání pedagogických

pracovníků. V tomto dokumentu se zejména formuluje, co je obsahem učitelské způsobilosti a jak má být dosahována ve vysokoškolské přípravě učitelů. Protože se jedná o návrh, jsou formulace pochopitelně zaměřeny k tomu, „co je třeba udělat...“.

Stručně shrnuto:

*Učitelská způsobilost* má být založena na:

- (1) dosažené *odborné připravenosti*;
- (2) úspěšném absolvování *nástupní praxe* („aspoň jednoroční praxe na škole“);
- (3) *osobnostních předpokladech* pro výkon učitelské profese.

Profil vzdělání učitele zahrnuje tyto čtyři moduly:

- (a) *odborně-předmětový (aprobační předměty)*;
- (b) *pedagogicko-psychologický* („představuje potřebný základ pro učitelské působení“);
- (c) *všeobecný* („formuluje potřebnou obecnou část znalostí učitele, včetně jazykových znalostí“);
- (d) *praktický* („představuje nácvik dovedností ve vybraných zařízeních, především na vybraných školách“).

To jsou ovšem jen rámcové návrhy, neboť jejich obsahová specifikace zatím není vypracována – avšak plánuje se, že

„pro stanovení ‚profilu vzdělání učitele‘ pro určitý stupeň školy je třeba určit odpovídající typ studijního programu, včetně základního obsahu znalostí a dovedností, které se absolvováním tohoto studijního programu získají. Pro bližší vymezení obsahu těchto znalostí a dovedností je třeba definovat základní obsahové složky učitelské přípravy.“ (cit. dokument, UN, 1996, č. 3, s. 19)

*Gradace profesní dráhy učitele* se v ministerském návrhu chápe jako kvalifikační vzestup v učitelově *profesní kariéře*. Ten má být stimulován především zavedením **atestace**:

„Úspěšné absolvování atestačního řízení, které není pro učitele povinné, vytváří nárok na zvýšení platu učitele a současně je předpokladem k výkonu vybraných funkcí.“ (cit. dokument, UN, 1996, č. 4, s. 20)

Pro náš výklad v této části – týkající se otázky, „kdy se učitel stává expertem (zkušeným učitelem)“ – je návrh MŠMT ČR důležitý i v jiném ohledu: Stanovuje dobu, kdy se začínající učitel (v terminologii dokumentu: učitel-čekatel) může přihlásit k atestačnímu řízení a (po jeho úspěšném vykonání) vlastně nabýt oficiálně status experta ve své profesi: podle jedné varianty to má být po třech letech souvislé pedagogické praxe, podle dvou jiných variant až po pěti letech pedagogické praxe. – To je vlastně ve shodě s výše uvedenou periodizací vývoje profesní dráhy učitelů stanovenou na základě různých výzkumů.

Pojem „kompetence učitele“ je jak v zahraniční, tak nyní i v české pedagogické teorii často diskutován (podrobný výklad podává V. Švec, 1999). V Pedagogickém slovníku (2001) pojem souhrnně definujeme jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Například V. Spilková (1996, s. 136) uvádí tyto složky profesní kompetence učitele (v její terminologii „profesionální kompetence“) a jejich popis:

Složky profesní kompetence učitele (teoretický seznam)

- **kompetence odborněpředmětové** („vědecké základy daných předmětů se stávají stále více conditio sine qua non“);
- **kompetence psychodidaktické** („vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení – individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo, základy jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků apod.“);
- **kompetence komunikativní** („nejen ke vztahu k dětem, ale i k světu dospělých – rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy“);
- **kompetence organizační a řídicí** („plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém“);
- **kompetence diagnostická a intervenční** („jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci“);
- **kompetence poradenská a konzultativní** („zejména ve vztahu k rodičům“);
- **kompetence reflexe vlastní činnosti** („já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody“).

Je otázkou, zda se zde do pojmu učitelova kompetence nekládají požadavky na tak početné, rozsáhlé a různorodé činnosti a dispozice k činnostem, že je v úplnosti sotva může realizovat zkušený učitel, natož učitel-začátečník, a jak tyto teoretické představy lze skloubit se stávající edukační realitou na školách a s přirozenou fyzickou a psychickou kapacitou učitelů jako lidských bytostí (a navíc převážně žen, s jejich různými omezeními, vyplývajícími z jejich životních rolí – viz Machonin, Tuček a kol., 1996).

Jiným přístupem jsou v této oblasti takové modely učitelovy kompetence, které vycházejí ne tolik z ideálních představ o tom, jaký by měl učitel být, nýbrž z toho, co dnešní učitel opravdu dělá a dělat musí. Takový přístup používá britský odborník Ch. Kyriacou (1996 – český překlad), jenž popsal sedm **klíčových dovedností**, které ve svém celku představují obsah pedagogické kompetence učitele. Jinak řečeno – je to v podstatě popis kompetence zkušeného učitele, zahrnující následující složky:

1. **Plánování a příprava:** dovednosti podílející se na výběru vzdělávacích cílů dané učební jednotky, volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci lekce zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
2. **Realizace vyučovací jednotky:** dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
3. **Řízení vyučovací jednotky:** dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci studijních činností odehrávajících se během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
4. **Klima třídy:** dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
5. **Kázeň:** dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
6. **Hodnocení prospěchu žáků:** dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích).
7. **Reflexe vlastní práce a evaluace:** dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem zlepšit svou budoucí činnost.

Každá z těchto dovedností je popsána detailněji souborem dílčích činností, které musí učitel provádět, aby byl profesionálně úspěšný. Uvedme jako příklad z takto vymezené kompetence tu její složku, jež se týká první klíčové dovednosti, tj. *učitelovy plánovací a přípravné práce*. Podle Kyriacou (1996, s. 25) musí učitel plánovat a připravovat:

- plán vyučovací hodiny, s jasnými a vhodnými záměry a cíli;
- obsah, metody a struktura, zvolené pro vyučovací hodinu, musí odpovídat tomu, co se mají žáci naučit;
- vyučovací hodina musí být naplánována tak, aby navazovala na dřívější výuku a umožňovala návaznost příští výuky;
- materiály a pomůcky mají být včas a dobře připraveny a zkontrolovány;
- při veškerém plánování a přípravě je třeba brát v úvahu situaci žáků a širší kontext;
- hodina musí být plánována tak, aby vyučování upoutalo a udrželo pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast.

Kyriacou (1996) v této souvislosti uvádí některá zjištění z britských aj. výzkumů, jež prokazují, že zkušení učitelé se odlišují od jiných srovnávaných skupin (např. od studentů učitelství) tím, že určitým specifickým způsobem dokážou užívat svou profesní kompetenci, např. v simulované situaci přípravy na vyučovací hodinu.

Stále však přetrvává v této oblasti mnoho neznámého. To, co bychom zde jakožto pedagogové měli vědět, lze formulovat přinejmenším těmito otázkami:

Jakými znalostmi a dovednostmi, resp. zakládajícími je dispozicemi (kognitivního i jiného charakteru), je vybaven ten, kdo se vysokoškolským či jiným studiem připravoval na profesi učitele (vychovatele, výchovného poradce aj.)? Které profesní znalosti a dovednosti zkušený (nebo začínající) učitel skutečně využívá (jakým způsobem, v jaké míře apod.) ve srovnání s teoreticky postulovanými požadavky na kompetenci učitele?

Bohužel, k oběma těmto záležitostem – jež jsou nepochybně prakticky důležité – je k dispozici jen málo spolehlivých údajů z objektivních výzkumů. Shromáždili jsme některé výzkumné poznatky k této problematice, získané českými (či slovenskými) odborníky a stručně je zde shrneme.

***Anotace:*** Studie seznamuje s teorií pedagogických znalostí L. S. Shulmana. Od „znalostí vázaných na obsah“ postupuje k myšlence „poznatkové báze učitelství“. V diskusi o Shulmanově významu pro oborové didaktiky je klíčovým pojmem „didaktická znalost obsahu“, která je chápána jako zvláštní slitina (amalgam) znalostí obsahu a znalostí pro vyučování, a tudíž je výhradní doménou profese učitele. Kategorie didaktických znalostí obsahu je jádrem „poznatkové báze učitelství“, jejíž konstituování je nezbytným předpokladem profesionalizace učitelství.

***Klíčová slova:*** Shulmanova teorie pedagogických znalostí, znalost obsahu, didaktická znalost obsahu, poznatková báze učitelství, oborová didaktika, vzdělávání učitelů

## Úvod

O učitelství se uvažuje jako o jedinečné intelektuální aktivitě, která předpokládá určitou kompetenci, popř. určitý soubor kompetencí. Pro současnou diskusi o profesi a přípravě učitele je příznačná nadužívání pojmu kompetence. Dokladem toho je existence nepřehledného množství

různých kompetencí a jejich konceptualizací, které ve svém souhrnu kladou na profesi učitele všechny možné a někdy možná i nemožné požadavky (srov. Průcha 2002, s. 109).

V některých konceptualizacích jsou kompetence řazeny pouze aditivně vedle sebe, aniž by se mezi nimi hledaly vzájemné strukturální vztahy. Rovněž nelze nechat bez poznámky skutečnost, že kategorie „kompetence“ vévodí současné diskusi o profesi a přípravě učitelů do té míry, že vytěšňuje další bezesporu užitečné pedeutologické kategorie, jako jsou např. „pedagogické myšlení učitele“, „pedagogické jednání učitele“, „pedagogické zkušenosti“, „pedagogické znalosti“ aj.

Nelze se ubránit dojmu, že současné užívání pojmu kompetence je v pedeutologických diskusích často provázeno jistými rozpaky. V těchto souvislostech považujeme za užitečné věnovat pozornost vedle kompetencí také výše zmíněným pedeutologickým kategoriím.

Záměrem tohoto příspěvku je přiblížit Shulmanovu teorii pedagogických znalostí a diskutovat o jejím významu pro oborové didaktiky a pro koncepci přípravy učitelů. Nejprve se s odkazem na Shulmanovy práce (1986, 1987) pokoušíme nastínit podstatu jeho teorie pedagogických znalostí, přičemž se zaměřujeme zejména na její klíčové kategorie *znalostí vázaných na obsah vzdělávání* (kap. 1) a dále na myšlenku *poznatkové báze učitelství* (kap. 2). Následuje diskuse o přínosu Shulmanova konceptu *didaktická znalost obsahu* pro oborové didaktiky, v níž je naznačena konfrontace amerického (Shulman) a německého (Klafki) pohledu na problematiku zprostředkování obsahu vzdělávání (kap. 3). Úvaha o významu Shulmanova díla pro přípravu učitelů vychází z myšlenky, že má-li se učitelství konstituovat jako profese, je třeba vytvořit poznatkovou bázi učitelství (kap. 4). V závěru se vracíme k úvodní argumentaci tohoto příspěvku a zdůrazňujeme potřebu chápat kompetenci učitele jako strukturu, která je utvářena různými komponenty, mezi něž nezbytně patří i pedagogická znalost.

<sup>1</sup> Příspěvek vznikl jako jeden z výstupů výzkumného projektu „Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení“, GAČR č. 406/02/1247.

2

Jakkoliv je pravdou, že Shulmanovy práce o pedagogických znalostech vznikaly před více než patnácti lety, považujeme za užitečné se k nim vrátit i dnes, neboť jimi byl odstartován nový způsob uvažování o profesi učitele a jeho vzdělávání, který se stal důležitou součástí diskusí vedených k této problematice v následujících letech. Vedle toho, pokud je nám známo, Shulmanova teorie nebyla v českém odborném tisku dosud podrobněji představena. To ovšem neznamená, že by byla neznámá. Vedle ústních referátů (např. J. Kotáska) o ní informovala J. Skalková (1996) v časopise *Aula*.

## 1 Znalosti vázané na obsah

L. S. Shulman z pozice prezidenta Americké asociace pedagogického výzkumu (AERA) v letech 1984-1985 ostře kritizoval pedagogický výzkum za to, že již dlouho ignoruje otázky vztahující se k obsahu vyučování. Poukazoval na to, že již více než dvě desítky let se intenzivně provádí výzkum, v němž je vyučovací předmět „neviditelný“. Shulman hovořil v těchto souvislostech o chybějícím výzkumném paradigmatu.

V rámci projektu „The Knowledge Growth in a Profession“ [Nárůst vědění v profesi] se Shulman spolu se svými spolupracovníky zamýšlel nad tím, co se člověk učí, když se učí vyučovat. Svým tématem i přístupem k jeho zpracování se L. S. Shulman řadí do širokého proudu kognitivní psychologie, která v 80. letech dvacátého století věnovala mimořádnou pozornost právě analýzám kognitivních procesů u žáků i učitelů. Jeho dílo přispělo k tomu, že se zkoumání těchto procesů začalo více opírat o kategorii obsahu (zprostředkování a osvojování



matematických, společenskovedných, přírodovědných aj. pojmů) a přineslo nové impulsy také pro výzkum v oborových didaktikách.

Ve své práci z roku 1986 L. S. Shulman uvádí, že učitel disponuje znalostmi obsahu (content knowledge), které jsou složeny ze tří komponent:

- Znalosti vědních a jiných obsahů (subject matter content knowledge) se vážou k objemu a organizaci znalosti „v hlavě“ učitele. Jsou souhrnem faktů a pojmů daného oboru včetně pochopení struktury tohoto oboru. Kromě toho, že učitel předkládá žákům „akceptované pravdy disciplíny“ v podobě faktů a pojmů, musí být schopen i jejich argumentace, tj. musí být schopen žákům vysvětlit, proč je určité tvrzení oprávněné, proč je důležité něco znát, v jakém vztahu jsou různá fakta uvnitř i vně odborné disciplíny, jak chápat poměr mezi teorií a praxí atd. Důkazem profesionality učitele je tedy nejen znalost obsahů, ale především porozumění tomu, proč a z jakých příčin tyto obsahy vyrůstají. S využitím těchto znalostí je učitel schopen posoudit, která témata jsou v dané disciplíně zásadní, která vedlejší či okrajová, což je důležité při výběru učiva.
- Didaktické znalosti obsahu<sup>2</sup> (pedagogical content knowledge) jdou od znalostí obsahu směrem ke znalostem pro vyučování. Jde o znalosti různých forem reprezentace učiva (příklady, ilustrace, demonstrace, analogie, metafory aj.), které jsou součástí didaktické výbavy učitele. Dále sem patří znalosti a porozumění faktorům, které usnadňují či ztěžují učení se určitým obsahům a tématům.

<sup>2</sup> Při převodu originálního anglického textu do češtiny jsme brali v úvahu nekompatibilitu odborné terminologie obou jazyků. Shulman používá adjektiva „pedagogical“ v návaznosti na termín „pedagogy“, který v anglickém jazykovém úzu označuje specifický způsob vyučovací činnosti, nikoliv „pedagogiku“ v české odborné terminologii, která tyto jevy přesněji označuje za didaktické. Shulmanovu kategorii „pedagogical content knowledge“ překládáme s ohledem na českou terminologickou tradici termínem „didaktická znalost obsahu“. Autor touto cestou děkuje panu prof. Jiřímu Kotáskovi za jeho cenné připomínky k terminologii překladu.

<sup>3</sup>

- Znalosti kurikula (curriculum knowledge) – očekává se, že učitel má znalosti o médiích a didaktických prostředcích, že je schopen odpovídajícím způsobem je ve výuce využívat, a to pokud možno tak, aby mohlo dojít ke vzniku mezipředmětových vztahů. Kurikulární znalosti se tedy vztahují ke znalostem „profesionálních nástrojů“ k realizaci kurikula (tools of the trade).

Podle L. S. Shulmana (1986) lze každou z výše uvedených komponent znalostí obsahu organizovat do tří forem:

1. Propoziční znalosti (propositional knowledge) – jde o různé zákonitosti, pravidla, principy, maximy, normy, schémata aj. Často se objevují v podobě výroků či doporučení typu „když-tak“. Co do povahy jsou úsporné a plausibilní, což je ovšem vykoupeno tím, že redukuje komplexnost vyučovacích situací. Propoziční znalosti jsou generalizované, často se objevují v podobě určitého seznamu či výčtu bodů.

Shulman dále rozlišuje tři typy propozičních znalostí podle toho, na jakém základě jsou utvářeny:

- Principy jsou formulovány na základě empirického výzkumu.

- Maximy pramení z praktických zkušeností a jsou akumulovanou moudrostí praxe (accumulated wisdom of practice). Mají podobu pravidel chování či jednání a pomáhají učitelům orientovat se v praxi.
- Normy jsou založeny na etickém kodexu. Ideologické či filozofické hodnoty jako např. spravedlnost, rovnost aj. nejsou vázány ani na empirický výzkum, ani na praktické maximy. Jsou imanentně normativní povahy a tvoří jádro učitelových znalostí.

Protiváhou propozičních znalostí, které jsou dekontextualizované, jsou znalosti případové, které se naopak vyznačují silnou vázaností na kontext, v němž byly získány.

**2. Případové znalosti (case knowledge) – jsou vázány na konkrétní situace a jde tedy o znalosti specifické, situační a kontextualizované. Jejich zdrojem je případ, situace, jev, resp. jejich obšírný popis a rekonstrukce. Případové znalosti mohou exemplárně potvrzovat didaktické, pedagogické, psychologické či jiné principy, stejně tak je však mohou i popírat. V zásadě platí, že tuto formu znalostí nelze zobecňovat.**

Analogicky ke třem typům propozičních znalostí (principy, maximy, normy) Shulman rozlišuje tři typy případových znalostí:

- Prototypy zdůrazňují a ilustrují teoretické principy. Zahrnují i teoreticky zajímavé případy, které jsou pro učitele důležité. Mohou mít podobu modelu či vzorce typického chování.
- Precedenty slouží k orientaci v praxi. Všichni je prožíváme, jednou v pozitivním, jindy v negativním smyslu. Mohou mít např. podobu epizod o tom, jak učitel proměnil problémovou třídu v kooperující skupinu atp.
- Paraboly jsou přirovnání, která obsahují morálně etickou dimenzi. Mají podobu vypravování a slouží ke zprostředkovávání norem a hodnot.

3. Strategické znalosti (strategic knowledge) – tyto znalosti umožňují aplikovat propoziční znalosti v konkrétních případech. Strategické znalosti se utvářejí při řešení situací, v nichž si jednotlivé principy či teorie navzájem konkurují. Při jednání učitele v komplexních situacích procházejí jeho propoziční i případové znalosti určitou rekonstrukcí, v níž jsou subjektem analyzovány, testovány, rozšiřovány a korigovány.

4

## 2 Poznatková báze učitelství

Výzkumy L. S. Shulmana a jeho spolupracovníků se ubíraly převážně cestou případových studií začínajících učitelů a učitelů expertů, přičemž jejich těžiště spočívalo v portrétech expertního jednání učitele, v portrétech dobré praxe. Shulmanova studie z roku 1987 je otevřena právě takovým portrétem, který odpovídá na otázky, v co Nancy (portrétovaná učitelka) věří, co a jak chápe a co ví, že ji to umožňuje vyučovat tak, jak vyučuje

Mimo jiné i poznatky těchto výzkumů vedly Shulmana k přesvědčení, že má-li se učitelství stát profesí, je třeba usilovat o reformu založenou na vytvoření poznatkové báze učitelství (knowledge base for teaching) . Jde o „kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti – a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat“ (Shulman, 1987, s. 4).

V dalším textu L. S. Shulman předkládá kategorie znalostí, z nichž by měla poznatková báze sestávat (1987, s. 8):

- „Znalosti obsahu (content knowledge),
- obecné pedagogické znalosti (general pedagogical knowledge),
- znalosti kurikula (curriculum knowledge),
- didaktické znalosti obsahu (pedagogical content knowledge),
- znalosti o žákovi a jeho charakteristikách (knowledge of learners and their characteristics),
- znalosti o kontextu vzdělávání (knowledge of educational context),
- znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (knowledge of educational ends, purposes and values).“

Poznatková báze učitelství je tvořena sedmi kategoriemi, z nichž tři jsou vázány na obsah (znalosti obsahu, didaktické znalosti obsahu a znalosti kurikula). Ty představují její jádro a podrobněji jsme o nich pojednali výše. Čtyři zbývající kategorie, o nichž se Shulman zmiňuje, zahrnují následující:

- Obecné pedagogické znalosti se vztahují k obecným principům a strategiím řízení a organizace třídy (např. udržování kázně ve třídě, vedení diskuse se žáky, realizování skupinové práce, zkoušení aj.). Tyto znalosti, zdá se, přesahují obsahovou stránku výuky.
- Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách jsou vázány na znalosti obsahu a spolu s nimi jsou pro učitele východiskem pro facilitaci učení žáků.
- Znalosti o kontextech vzdělávání sahají od práce se skupinou nebo třídou přes řízení a financování škol v daném kraji až po znalosti o charakteru komunit a kultur, v nichž školy existují.
- Znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání zahrnují znalosti o filozofických a historických základech vzdělávání.

L. S. Shulman dále uvádí výčet čtyř zdrojů poznatkové báze učitelství:

- Vzdělání v obsahu disciplíny – jde o znalosti obsahu, o porozumění, dovednosti a dispozice, které mají být dítěti zprostředkovány. Tyto znalosti jsou budovány na dvou základech: a) poznatky shromážděné v literatuře daného oboru; b) pochopení historického a filozofického kontextu, v němž se poznání v dané oblasti utváří.

3

Anglický termín knowledge base for teaching překládáme jako poznatková báze učitelství. Termín teaching zde neoznačuje pouze vyučování samotné, nýbrž učitelskou činnost i učitelskou profesi.

5

- Vzdělávací materiály a struktury – jejich pomocí se má dosahovat cílů organizovaného školního vzdělávání (kurikula, testy, instituce a jejich hierarchie, profesní organizace učitelů, obecné mechanismy řízení a financování aj.).
- Formální pedagogické vzdělání – jde o literaturu vztahující se k problematice učení a vyučování (nálezy empirického výzkumu vyučování a učení; normativní, filozofické a etické základy vzdělávání).
- Moudrost praxe – jde o maximy, které řídí praktické jednání zkušených učitelů. Důležitým úkolem výzkumu je spolupracovat s praktiky a vytvářet kodifikované reprezentace praktické moudrosti zkušených učitelů.

Shulmanova studie (1987) vyústuje do modelu pedagogického uvažování a jednání (model of pedagogical reasoning and action), jehož pomocí autor znázorňuje, jak učitel přemýšlí o obsahu vzdělávání a o možnostech jeho zprostředkovávání žákům. Pedagogické uvažování a jednání učitele probíhá v linii: porozumění, transformace, vyučování, evaluace, reflexe, nové porozumění (podrobněji viz Shulman, 1987, s. 12-19).

### 3 Shulmanův přínos pro oborové didaktiky

V přípravě učitelů se často setkáváme s tím, že kategorie obsahu je chápána jako záležitost „oboru“, zatímco vyučování jako záležitost „pedagogiky“. Zdá se jakoby chyběl jistý integrující komponent, který by obojí propojoval, nebo metaforicky řečeno, který by „sléval“ jedno v druhé. To, co s odkazem na L. S. Shulmana nazýváme „didaktickými znalostmi obsahu“, je právě takovou slitinou či amalgamem znalostí obsahu a znalostí didaktických.

L. S. Shulman na případových studiích ukázal, že učitel využívá jistého unikátního typu znalostí, které „...leží v průniku obsahu a didaktiky, ve schopnosti učitele transformovat své znalosti obsahu do forem, které jsou pedagogicky účinné, a přesto přizpůsobivé schopnostem žáků“ (Shulman, 1987, s. 15).

Didaktické znalosti obsahu zahrnují „...ty nejúčinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které jej učiní srozumitelným pro jiné“ (Shulman, 1987, s. 9). Jde o znalosti, které učiteli umožňují didakticky ztvárnovat obsahy, jimž se žáci mají učit. Jednotlivým tématům, problémům či otázkám daného učiva je dáván didaktický tvar, a to s ohledem na žáky. Zde vstupují do hry i učitelovy znalosti o žácích a jejich charakteristikách. Didaktické znalosti obsahu jsou tedy jistou zvláštní formou znalostí pro vyučování, které umožňují učiteli transformovat znalosti učební látky v kontextu facilitace žákova učení. Jejich hlavním zdrojem jsou zkušenosti z vyučování, přičemž adekvátní znalosti učiva se jeví jako jejich předpoklad (srov. Van Driel et al., 1998).

Jak je patrné, ve slovním spojení didaktická znalost obsahu je obsažen atribut, který znalosti obsahu jistým způsobem kvalifikuje, tj. přiřazuje jim určitou kvalitu. Jde o kvalitu „didaktickou“, která je nezbytným předpokladem proto, aby „obsah“ byl „vyučovatelný“. Ve svých úvahách Shulman vychází z kategorie „obsahu“ a promýšlí ji v „didaktických“ souvislostech.

Dodejme, že z pohledu evropské didaktické tradice se nejedná o nic nového ani překvapivého. Již před zhruba 45 lety psal v německém Marburku W. Klafki (1958) svoji studii *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* [Didaktická analýza jako jádro přípravy na vyučování], která je dostupná i v českém překladu (Klafki, 1967). Otázku přípravy na vyučování chápe W. Klafki jako „návrh na jednu nebo více možností k plodnému setkání určitých dětí s určitými vzdělávacími obsahy“ (Klafki, 1967, s. 121). První krok přípravy na vyučování vidí v rozboru „věci“, kdy si učitel klade otázku: „Co je to věc? Co je

6  
podstatou učební látky?“ (srov. Klafki, 1967, s. 121). Teprve potom následuje metodická analýza, tj. úvaha o tom, jak toto setkání žáků se vzdělávacími obsahy uskutečnit

V tomto momentu vidíme určitou paralelnost Shulmanova a Klafkiho pohledu na problematiku zprostředkovávání obsahu vzdělávání.

Jak s vtípem podotýká Shulmanova přímá spolupracovnice Sigrun Gudmundsdottirová, „didaktická znalost obsahu není nic jiného než oborová didaktika – na americký způsob. Anglosaští pedagogové ji museli vytvořit, neboť většina z nich neovládala ani němčinu, ani žádný jiný skandinávský jazyk. A vytvořili ji způsobem, který pedagogové na západní polokouli nejlépe ovládají – empirickým výzkumem“ (Gudmundsdottir et al. 1995, s. 164-165).

Nicméně je pravdou, že tradice německé oborové didaktiky (Fachdidaktik) je spíše filosofická než empirická, a proto lze koncept didaktických znalostí obsahu chápat jako obohacení oborové didaktiky o novou perspektivu (srov. Van Driel, Veal, Janssen, 2001, s. 986).

Z tohoto pohledu považujeme Shulmanův koncept didaktická znalost obsahu za významný zejména pro oborové didaktiky, které se etabloují jako samostatné vědecké disciplíny (srov. např. Sborník z Metodické konference na Vysoké škole pedagogické v Praze v roce 1958; nověji Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek, 2000). Pohled do zahraniční odborné literatury dosvědčuje, že Shulmanův koncept pedagogických znalostí obsahu vzbudil značnou pozornost v řadě oborů, v čehož důsledku začaly vznikat studie, které zkoumaly tento typ znalostí v matematice (Marks, 1990), v sociálních vědách (Gudmundsdottir, Shulman, 1987), v anglickém jazyku (Grossman, 1990), v přírodních vědách (Van Driel et. al., 1998; Gess-Newsome et al., 1999) aj.

## 4 Shulmanův přínos pro přípravu učitelů

Jak již bylo naznačeno, vedle pokusů vymezit podstatu učitelské profese prostřednictvím kategorie kompetence se nově objevují práce, které uvažují o podstatě učitelství v kategorii znalost (u nás viz např. Švec, 2002). Pojem znalost je zde přitom chápán poněkud širše, než je v českém jazykovém prostředí běžně zvykem.

Je-li současná společnost označována jako znalostní společnost či společnost vědění (knowledge based society, Wissensgesellschaft), lze pokusy o vymezení učitelské profese prostřednictvím kategorie znalost chápat jako projev sebereflexe této společnosti.

V souvislosti s tím je zdůrazňován požadavek vytvořit poznatkovou bázi učitelství, jejíž jádro mají tvořit didaktické znalosti obsahu. Totiž právě tyto znalosti jsou pro učitele tzv. „profesně specifické“, a tudíž vykazují jistý distinktivní charakter v tom smyslu, že „jsou kategorií, která nejzřetelněji odlišuje chápání oborového specialisty od chápání učitele“ (Shulman, 1987, s. 8). Didaktickými znalostmi obsahu se tak např. učitel chemie liší od chemika, učitel matematiky od matematika atp. Jak ilustrativně uvádějí Cochran, King, DeRuiter (1991, s. 5): „Učitelé se liší od biologů, historiků, spisovatelů... nikoli nutně v kvalitě či kvantitě svých znalostí učiva, ale v tom, jak jsou tyto znalosti organizovány a používány. Například znalost zkušeného učitele přírodních

věd z jeho vědního oboru je strukturovaná z perspektivy vyučování a je základnou pro učitelovu schopnost pomáhat žákům v porozumění určitým pojmům. Na druhé straně znalost vědce je strukturovaná z perspektivy výzkumu a je základnou pro konstrukci nových poznatků v dané disciplíně.“ Souhrnně řečeno, svými profesně specifickými znalostmi se učitelé manifestují jako profesní skupina a zároveň se jimi vyhraňují vůči jiným profesím.

Poznatková báze učitelství a profesně specifické znalosti učitelů vystihují podstatu učitelství a zároveň mu tím poskytují i solidní argumentační bázi, která je předpokladem pro budování teorie učitelství a přípravy učitelů na nosných východiscích. Řada studií

7 k této problematice (Shulman, 1986, 1987; Reynolds, 1989; Grossman, 1990 aj.) svědčí o tom, že myšlenka poznatkové báze učitelství má svůj teoretický a vědecký rozvrh, a tím i prokazatelnou argumentační váhu.

## Závěr

Shulmanova teorie pedagogických znalostí a jeho úvahy o poznatkové bázi učitelství lze považovat za zásadní, a přesto u nás doposud opomíjený příspěvek do diskuse o profesi učitele a jeho vzdělávání. Nabízí nám alternativní pohled na to, co nazýváme učitelstvím, a naznačuje možnosti rekonceptualizace úvah o profesi a vzdělávání učitele, které jsou u nás téměř výhradně vedeny v termínech kompetencí se všemi přednostmi, ale i nedostatky této pedeutologické kategorie.

Domníváme se, že samotná úvaha o tom, co je to kompetence učitele, se neobejde bez kategorií, jako jsou pedagogické jednání, zkušenosti, znalosti aj. Za žádoucí považujeme pohled na kompetenci jako na strukturu, která je mj. utvářena i pedagogickými znalostmi. Smyslem tohoto příspěvku bylo představit jeden z inspirativních přístupů k profesi a vzdělávání učitelů, který se těší živému zájmu současné pedeutologie.

Literatura:

BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J.; ČAPEK, V.; KOTÁSEK, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 2000, č. 1, s. 23-37.

COCHRAN, K. F.; KING, R. A.; DeRUITER, J. A. *Pedagogical Content Knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation*. East Lansing, MI : National Center for Research on Teacher Learning, 1991.

GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. B. (Eds.). *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Teaching*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publishers, 1999.

GROSSMAN, P. L. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York : Teachers College Press, 1990.

GUDMUNDSDOTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1987, roč. 31, č. 2, s. 59-70.

GUDMUNDSDOTTIR, S.; REINHARTSEN, A.; NORDTØMME, N. P. Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares. In HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Hrsg.). *Didaktik und oder Curriculum*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995.

KLAFKI, W. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Deutsche Schule, 1958, č. 10, s. 450-471.

KLAFKI, W. Studie k teorii vzdělání a a didaktice. Praha : SPN, 1967.

MARKS, R. Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. Journal of Teacher Education, 1990, roč. 41, s. 3-11.

Metodická konference 1956. Praha : Vysoká škola pedagogická, 1958.

PRŮCHA, J. Učitel. Praha : Portál, 2002.

8

REYNOLDS, M. C. (ed.). Knowledge Base for the Beginning Teacher. Oxford : Pergamon – AACTE, 1989.

Sborník Vysoké školy pedagogické v Praze z roku 1958

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 1986, roč. 15, č. 2, s. 4-14.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 1987, roč. 57, s. 1-22.

SKALKOVÁ, J. Obnovený zájem o rozvíjení didaktického myšlení. Aula, 1996, č. 3, s. 18-24.

ŠVEC, V. K implicitním pedagogickým znalostem. In ŠVEC, V. Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2002, s. 18-29.

VAN DRIEL, J. H.; VEAL, W. R.; JANSSEN, F. J. J. M. Pedagogical content knowledge: an integrative component within the knowledge base for teaching. Teaching and Teacher Education, 2001, roč. 17, č. 8, s. 979-986.

VAN DRIEL, J. H.; VERLOOP, N.; DE VOS, W. Developing science teachers' pedagogical content knowledge. Journal of Research in Science Teaching, 1998, roč. 35, s. 673-695.

Abstract: This study introduces the theory of L. S. Shulman's pedagogical knowledge. It proceeds from the "content related knowledge" to the idea of knowledge base for teaching. Discussing Shulman's significance for subject didactics, we come to the key term pedagogical content knowledge, which is a special amalgam of subject matter knowledge and pedagogical knowledge, and therefore is uniquely the province of teachers' profession. The category of pedagogical content knowledge is considered the core of teachers' knowledge base, constituting which is necessary when professionalising teaching.

# Učitel bez expertního kabátu (Psychologie dnes, 28.2. 2006)

*České školství čeká reforma, jež má být údajně největším zlomem od dob Marie Terezie. Žákům by měla jednoznačně pomoci, otázkou je, jak se s ní vypořádají učitelé.*

V šedesátých letech minulého století proběhl v dánských školách průzkum na téma: Co se děti ve škole vlastně naučí? Co jim ze základní školy zůstane do dospělosti? Ukázalo se, že z učiva si po několika letech nepamatují téměř nic, po osmi letech ve školních lavicích je jim však vlastní respekt k autoritám, loajalita a pravidlo, že dospělí mají vždycky pravdu. Místní odborníci odsoudili zakotvenost školství v memorování, frontální výuce (tedy výuce spočívající na výkladu učitele, neumožňující individuální tempo) a autoritativních učitelích. Po chvíli analýz a plánování se začalo reformovat postupně téměř v celé západní Evropě. Nyní doletěla reformační vlna do České republiky, kde se školství potýká s podobnými problémy jako před půl stoletím v Dánsku. Od školního roku 2007/2008 by měl vejít v platnost nový školský zákon. Reforma, kterou přináší, je velkou výzvou našim učitelským sborům.

## Neučte učivo, ale žáky

Podle nového školského zákona bude obsah učiva podléhat takzvaným rámcovým vzdělávacím programům, jež vymezují cíle školství na celostátní úrovni. Konkrétní náplň učiva však bude na jednotlivých školách: Každá si může podle svých priorit, potřeb žáků a obce vytvořit vlastní vzdělávací program. To školám poskytne velkou příležitost realizovat představy o podobě základního vzdělávání. Učitelé jsou nově přizváni k tvorbě obsahu výuky (v rámci své školy) a mají příležitost se aktivně podílet na promýšlení a formulaci vlastních vzdělávacích cílů. Zvýšená odpovědnost, nezávislost a větší požadavky na kreativitu a celkové pedagogické schopnosti by měly vést k navrácení ztracené prestiže učitelskému povolání a přispět k profesnímu růstu učitelů.

Reforma však do postavení učitele zasahuje ještě jiným způsobem. Před vyučujícími stojí úkoly související, v důsledku však mnohem těžší: Spolu s reformou by měli změnit i svůj postoj vůči žákům, začít více spolupracovat mezi sebou a změnit vyučovací metodu. Podstata nového kurikula totiž spočívá v odklonu od naší staré dobré rakousko-uherské školy postavené na memorování, ke škole zaměřené na dovednosti žáka, takzvané klíčové kompetence. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání učitelům říká, že nemají učit učivo, ale žáky - učivo je jen prostředkem pro dosahování klíčových kompetencí, jež jsou cílem. Důvodem je dlouhodobě zřejmá neefektivnost frontální výuky a nevyužitelnost memorovaných poznatků. Aby se děti připravily na evropský trh práce, musí se naučit komunikovat, spolupracovat, řešit problémy, být vnímavé ke svému okolí. To se dosud v současné



české škole neučí. Jinými slovy: Jak reforma na jedné straně roli učitele posiluje, na druhé mu ubírá dosud automatickou prestiž spojenou s expertním kabátem.

Současní pedagogové předávají žákům své znalosti, standardní a "správné" postupy řešení problémů. Jejich praktická aplikace zpočátku vede k lepším výkonům jejich svěřenců. Potlačeny však jsou individuální preference a jedinečné vlastnosti žáků. Tento přístup je pro učitele svým způsobem jednodušší, neboť udržuje závislost žáků na učiteli jako odborníkovi, což posiluje jeho ego a vytváří iluzi moci. Žáci mohou o učiteli jakkoli pochybovat, ale jakmile má připravené odpovědi na jejich otázky a odpřednáší výklad, který se oni musejí naučit, zůstává mu neotřesitelná a nezpochybnitelná expertní autorita. Po reformě se však situace obrátí: od důrazu na výuku se přejde k důrazu na učení se. Cílem vzdělávacího procesu nebude v první řadě předávání znalostí, ale trénink klíčových kompetencí. Při předávání znalostí by tedy učitelé po reformě neměli být modelem toho, kdo všechno zná, ale toho, kdo umí s žákem co nejlépe pracovat. Reforma tak v podstatě nutí učitele, aby byli více pedagogy než odborníky na své předměty.

## **Boj o novou autoritu**

Autoritu učitele můžeme rozložit do dvou složek: Jednak je to autorita vycházející z pedagogovy osobnosti, čerpající z jeho charismatu, sociálních dovedností, z jeho vztahu s žáky - a pak je to autorita formální, vyplývající ze statutu učitele. Podobně tak nový školský zákon rozlišuje kompetence učitele na osobní a profesní. S reformou bude omezována formální autorita pedagogů. Jaký to bude mít dopad na učitele? Jejich osobnosti budou méně chráněny systémem a budou se muset více spoléhat na svou prezentaci, svou schopnost s žáky komunikovat a zaujmout je. Učitelé budou jistě mnohokrát čelit frustraci z toho, že neumí žákům odpovědět na jejich otázky, že nedávají přímé odpovědi a jen konzultují. Jak této frustraci čelit? Nejjednodušším návratem do bezpečného světa bude totiž právě návrat do role předešlé. Mnozí se do ní jistě budou ještě po několik let vracet a někteří z ní možná ani nevyjdou.

Pomoci jim mohou zkušenosti kolegů ze zahraničí: Podobným obratem jako naši učitelé totiž v průběhu posledních deseti let prošli pedagogové v mnoha zemích západní Evropy. Ve Velké Británii se posun dokumentuje v přeměně slova teacher na consultant a samotné slovo teaching ze škol mizí. Ve skandinávských zemích, například v Dánsku, dochází v roli učitele k ještě většímu posunu. Díky projektovému vyučování, učení se v mezipředmětových skupinách a týmové kooperaci došlo téměř k odstranění výuky typu jeden učitel jedna třída. Ve třídě je často najednou několik pedagogů, pracujících s různými skupinami žáků. Tím je klasická autorita učitele nabourána přítomností dalšího dospělého.

Podobnou evoluci jako dnes učitelé, avšak o pár let dříve, zaznamenali též koučové ve sportu (následně se koučování a nedirektivní role konzultantů rozšířily i do jiných společenských oblastí). V koučování můžeme vidět paralelu s novou rolí učitele. Koučování totiž neučí, ale pomáhá učit se. Stejně jako nový styl výuky na školách je koučování protipólem prikazování a kontroly. Neznamená to však, že učitelé mají

žáky "hodit do vody" a čekat, že se naučí plavat - to by nejspíš pracně objevovali něco, co už dávno vynalezl někdo jiný. Role kouče spočívá v tom, že žáka směřuje a dává pozor, aby postupy, které používá, byly efektivní, aby si osvojil vhodné návyky.

## Inspirace z alternativních škol

Stejně jako v zahraničí mají podobnou zkušenost alternativní školy. Ve školách daltonského typu učitel vytváří ve třídě bezpečné prostředí - studenti se nemusí obávat reakce na své nápady, myšlenky a názory ani ze strany učitele, ani spolužáků. Učitel připouští, že neexistuje jedna správná odpověď na každou otázku, a raduje se z toho. Pokládá studentům i takové otázky, které rozvíjejí myšlení vyššího řádu, zvládá metody rozvíjející aktivní učení a kritické myšlení a časem je schopen zavádět vlastní aktivity a strategie podle potřeb svých studentů. Navozuje příležitosti pro rozvoj samostatného a kritického myšlení žáků, což znamená, že jeho výuka nespočívá pouze na faktech a jejich reprodukci při zkoušení, ale zahrnuje problémové úlohy s nejednoznačnými řešeními. Učitel si zvyká na to, že každý student si z učební činnosti odnese jiné poznatky a dovednosti, a to podle svých potřeb, zájmů, typu talentu a podobně. Z toho plyne, že učitel se více zabývá učením každého žáka individuálně. V alternativních školách mají také dlouhodobé zkušenosti s písemným hodnocením, které nový zákon přináší. Na konci základních škol jsou třídní učitelé povinni napsat o každém žákovi výstupní hodnocení, které shrnuje žákovy schopnosti, dovednosti, motivaci k učení a doporučení další vzdělávací cesty. I zde z toho vyplývá shodný požadavek na učitele - musí mít hlavně dostatečné pedagogicko-psychologické povědomí.

"Nejdůležitější je, aby učitelé pochopili, o čem reforma je a proč se vůbec má škola měnit," říká Petr Smejkal, učitel dějepisu na jednom z pražských gymnázií. Bez hlubšího pochopení reformy se totiž může stát, že někde jen upraví nadpis na stávajících tematických plánech, přidají do učebních plánů další hodiny českého jazyka a matematiky, a pojedou dál stejným způsobem, jak jsou zvyklí. Za nejtěžší úkol připravované reformy Petr Smejkal považuje intenzivní a systematické vzdělávání ředitelů a učitelů, které změní jejich myšlení a zaseté stereotypy, naučí je spolupracovat, pracovat v týmu, vzájemně se uznávat, respektovat své žáky i jejich rodiče. Základem všech pozitivních změn ve škole je změna vztahů mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky a také mezi učiteli a rodiči."

*Autor: Barbara Čechová (1979) - Absolvovala Právnickou fakultu a nyní dokončuje studium psychologie na FF UK. Pracuje ve společnosti Scio jako vedoucí sekce rozvojových projektů. Je členkou rady Asociace školských poradců.*

## Proces měření kvality pedagogické práce

Step by Step Česká republika, o.s. vlastní autorizaci k zavádění Standardů v ČR od mezinárodní asociace Step by Step ISSA, které je členem. Více o ISSA na [www.issa.nl](http://www.issa.nl). Jsou to v České republice první standardy učení, které se zaměřují na to JAK učíme.

[Mezinárodní ISSA standardy kvality pedagogické práce](#) (dále jen Standardy) jsou **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 **I. stupně** ve vztahu k hodnotám a charakteristikám typickým pro demokratické vzdělávání.

Smyslem Standardů je **motivovat** učitele, kteří usilují o zlepšení svých pedagogických postupů **k dalším možnostem profesního rozvoje**.

Standardy představují základní znalosti, dovednosti, postoje a strategie učitelů, kteří se řídí filozofií programů orientovaných na dítě. V podstatě popisují **klíčové kompetence učitele**.

#### **Přehled /popis jednotlivých Standardů podle jednotlivých oblastí:**

##### **Individualizace**

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.

##### **Učební prostředí**

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.

##### **Zapojení rodiny**

Standard: Učitel buduje partnerství s rodinou, aby zajistil optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte.

##### **Techniky smysluplného učení**

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.

##### **Plánování a evaluace**

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.

##### **Profesionální rozvoj**

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.

##### **Sociální inkluze**

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.

Na tyto Standardy **navazuje i další služba**, která je určena učitelům, kteří se zamýšlí nad postupy vlastní práce a usilují o zlepšení svých pedagogických kompetencí, hledají další možnosti ke svému profesnímu rozvoji, či potřebují slyšet zpětnou vazbu na svoji práci.

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](#).