

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Simona Pečinková

VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PREPRIMÁRNÍ,
PRIMÁRNÍ A SEKUNDÁRNÍ ŠKOLY – HISTORIE,
SOUČASNOST, PERSPEKTIVY

TEACHERS' EDUCATION OF PREPRIMARY, PRIMARY AND
SECONDARY SCHOOL – HISTORY, PRESENT, PERSPECTIVES

2011

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.

Děkuji Doc. PhDr. Růženě Váňové, CSc. za odborné vedení práce, za podnětné připomínky a za trpělivost, kterou v průběhu zpracování daného tématu projevila.

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.“

Ve Slatiňanech dne 4. 3. 2011

podpis

ANOTACE

Diplomová práce má povahu teoretické studie a je rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole jsou uvedeny trendy v oblasti učitelského vzdělávání, které se v současnosti uplatňují ve světě a jsou prosazovány i v České republice. Následující tři kapitoly se zabývají vzděláváním učitelů jednotlivých stupňů škol – preprimární, primární a sekundární školy. U každé skupiny učitelů je uveden historický kontext jejich vzdělávání na našem území až po současnost. Jako východisko pro současné vzdělávání učitelů je popsáno dnešní pojetí školy. Jednotlivé kapitoly se věnují možnostem vzdělávání daných skupin učitelů a jsou charakterizovány i některé složky studia. V páté kapitole jsou rozebrány perspektivy pro budoucí vývoj vzdělávání učitelů.

KLÍČOVÁ SLOVA: preprimární, primární, sekundární školy, pregraduální příprava, profesionalizace, profesní příprava, pedagogicko-psychologická příprava, pedagogická praxe, aprobace, pedagogická způsobilost, humanizace školy.

ABSTRACT

The thesis is a theoretical study with the main theme of teachers' education. It is divided into five chapters. The first chapter describes world trends in the area of teachers' education which are being adopted in the Czech Republic. Next three chapters are focused on the education of each teachers' group – preprimary, primary, secondary school. Each of these chapters includes the historic context of teachers' education on our territory up to the present time. These chapters also describe the possibilities of teachers' education and the content of their education. Today's conception of school education is considered as the key factor which should be reflected in present teachers' education. The fifth chapter contains the perspectives of future development of teachers' education.

KEY WORDS: preprimary, primary, secondary schools, undergraduate education, professionalization, professional education, pedagogical and psychological education, pedagogical training, teaching qualification, pedagogical competence, humanization of school.

OBSAH:

ÚVOD	7
1. TRENDY V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	9
2. VÝVOJ A SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PREPRIMÁRNÍ ŠKOLY	12
2.1 Historický kontext vzdělávání učitelů preprimární školy	13
2.2 Situace ve vzdělávání učitelů preprimární školy po r. 1989 až po současnost	18
2.3 Vzdělávání učitelů preprimární školy na jednotlivých typech škol	19
2.3.1 Vzdělávání učitelů preprimární školy na středních pedagogických školách	20
2.3.2 Vzdělávání učitelů preprimární školy na vyšších odborných školách	21
2.3.3 Vzdělávání učitelů preprimární školy na vysoké škole	22
2.4 Pedagogická praxe	23
2.5 Tři typy přípravného vzdělávání učitelů preprimární školy a jejich výhody a nevýhody	24
3. VÝVOJ A SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY	25
3.1 Historický kontext vzdělávání učitelů primární školy	27
3.2 Transformace vzdělávání učitelů primárních škol	40
3.3 Některé složky přípravného studia učitelů primární školy	42
3.3.1 Odborná praxe	42
3.3.2 Osobnostní a sociální výchova	43
3.3.3 Psychodidaktické zaměření studia	44
3.4 Přijímací řízení	44
3.5 Státní závěrečné zkoušky	45
4. VÝVOJ A SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ SEKUNDÁRNÍ ŠKOLY	46
4.1 Historický kontext vzdělávání učitelů sekundární školy	46
4.2 Vzdělávání učitelů sekundárních škol v současnosti	54
4.2.1 Příprava učitelů sekundárních škol na pedagogických fakultách	56
4.3 Pojetí pedagogické praxe	60
5. PERSPEKTIVY VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PREPRIMÁRNÍ, PRIMÁRNÍ A SEKUNDÁRNÍ ŠKOLY	62
ZÁVĚR	67
LITERATURA A OSTATNÍ ZDROJE	71

SEZNAM ZKRATEK:

Bc.	bakalář
DiS.	diplomovaný specialista
ČSR	Československá republika
DVPP	další vzdělávací pedagogických pracovníků
HV	hudební výchova
ISCED	International Standard Classification of Education
KSČ	Komunistická strana Československa
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŠ	mateřská škola
MU	Masarykova univerzita
OSV	osobnostní a sociální výchova
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
ŠVSP	Škola vysokých studií pedagogických
TV	tělesná výchova
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UK	Univerzita Karlova
VOŠ	vyšší odborná škola
VV	výtvarná výchova
ZŠ	základní škola

ÚVOD

Svět kolem nás je místem, které se neustále mění a vyvíjí. Dochází zde k rozvoji nových informačních a komunikačních technologií, změny probíhají v oblasti ekonomické, politické, sociální či kulturní a nutí každého z nás, abychom si na ně zvykali, adaptovali se na ně, a tím proměňují životy nás všech a celé naší společnosti.

Jeden z nástrojů, který nám může pomoci se s těmito změnami vyrovnat a přizpůsobit se jim, jsou procesy učení a vzdělávání. Tyto procesy nám umožňují začlenit tyto změny do našich životů tak, aby se staly jejich běžnou součástí. Vzdělání, které dnes člověk získá ve škole během svého dětství a mládí, je většinou nedostačující pro další život v rychle se měnící společnosti. Abychom dosáhli vysoce kvalitního procesu učení a vzdělávání, je nezbytné připravit kvalitní učitele, kteří se velkou měrou podílejí právě na výchovně vzdělávacím procesu.

Obsahem diplomové práce je vzdělávání učitelů preprimární, primární a sekundární školy na území České republiky od počátků jeho institucionalizované podoby až po současnost. Zabývá se jeho vývojem, institucemi, reformami a současnou podobou a pojetím. Záměrem je vytvořit ucelený obraz toho, jak se vzdělávání učitelů vyvíjelo se všemi podstatnými změnami.

První část práce nastiňuje současné trendy ve světě v oblasti učitelského vzdělávání. Důraz je kladen na humanizaci školy, kde se vyzdvihuje respekt k dítěti, konstruktivistické pojetí školy, sociální dimenze učení, přičemž se nejedná o pedocentrismus, ve kterém je maximalizována individualizace a podřizování se potřebám dítěte. Trendy v učitelském vzdělávání se týkají zejména vysokoškolského vzdělání učitelů, profesionalizace jejich profese a propojenosti vzdělání s praxí.

Hlavní část práce je tvořena 3 kapitolami, kdy každá z nich samostatně řeší vzdělávání učitelů pro daný stupeň školy. V úvodu každé kapitoly je uvedena mezinárodní klasifikace pro jednotlivé stupně vzdělávání (ISCED), která ne vždy odpovídá realitě a zejména historickému vývoji. Pokud tato skutečnost nastane v rámci jednotlivých kapitol, je na ni náležitě upozorněno. Pomáhá ale vytyčít, o kterou skupinu učitelů se jedná především.

První skupinou jsou učitelé pro preprimární stupeň školy. Hlavním východiskem pro vzdělávání učitelů tohoto stupně je dnešní pojetí mateřské školy. Je zde uveden historický kontext vzdělávání učitelů, jehož počátek je spojen se vznikem prvních předškolních zařízení z první poloviny 19. století až po r. 1989, který byl zlomový pro vzdělávání všech skupin

učitelů. Po r. 1989 je popsán vývoj v oblasti legislativy, kvalifikace a nároků na učitele a celkové koncepce vzdělávání učitelů mateřských škol. Práce se zabývá jednotlivými možnostmi dosažení odborné způsobilosti pro preprimární stupeň školy.

Další skupinou učitelů jsou učitelé primární školy, kde je opět důležitým východiskem pro jejich vzdělávání pojetí výuky na 1. stupni ZŠ. V historickém kontextu jsou vytýčeny důležité mezníky rozvoje učitelského vzdělávání, mezi něž patří tereziánské a josefínské reformy, které v podstatě odstartovaly státem organizované vzdělávání učitelů, vznik učitelských ústavů v r. 1869, boj prvorepublikových učitelů za vyšší vzdělání a převedení vzdělávání učitelů na vysokoškolskou úroveň po 2. světové válce. Současné zaměření přípravného vzdělávání učitelů tvoří další část, ve které jsou řešeny některé složky studia (odborná praxe, psychodidaktická příprava).

Poslední skupinou jsou učitelé sekundárních škol, přičemž tato práce se zaměřuje zejména na učitele nižších sekundárních škol a vyšších sekundárních škol v oblasti všeobecně vzdělávacích předmětů. Opět nechybí historický vývoj do r. 1989. Práce se zároveň zabývá současným pojetím vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách a pojetím pedagogické praxe.

V následující kapitole jsou řešeny perspektivy dalšího vývoje učitelského vzdělávání, přičemž je akcentováno vytvoření profesního standardu a uskutečnění výzkumu v oblasti pregraduální přípravy učitelů a zhodnocení dosavadních změn. Výstupy by se pak následně měly stát východisky pro vytvoření ucelené koncepce učitelského vzdělávání.

Závěrem je zhodnocen dosavadní vývoj, jeho hlavní mezníky. Zároveň je zhodnoceno současné pojetí vzdělávání učitelů u nás a do jaké míry se shoduje se světovými trendy.

Ke studiu tématu byla použita literatura zabývající se dějinami a vývojem školství, dostupné právní normy, webové stránky jednotlivých pedagogických fakult a jiných škol, dokumenty týkající se vzdělávací politiky ČR, podkladové zprávy či zpracované materiály pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a jiné materiály.

1. TRENDY V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Trendy týkající se vzdělávání učitelů se odvíjejí od celkového pojetí školy. V dnešní době se klade důraz na humanizaci školy, která se orientuje na dítě, jeho potřeby, zájmy, možnosti rozvoje. Dítěti je prokazována úcta a respekt, rozvíjejí se jeho schopnosti, tvořivost, důležitou roli hraje vnitřní aktivita dítěte, vlastní prožitky a zkušenosti. Humanistická orientace představuje optimistické východisko pro model školy, která se podílí na rozvoji osobnosti, je založena na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci. Je to škola, kde již nefunguje direktivní, manipulativní, autoritativní vedení žáka založené na drilu, vnější kontrole a donucování. Respektovat dítě neznámá se mu podřizovat a přizpůsobovat se mu, ale ponechat mu prostor pro vlastní poznání, svobodný projev, nechat mu možnost zkoušet a chybovat a převzít tak zodpovědnost za vlastní rozvoj. Škola se stává místem, kde žák nezískává jen znalosti, dovednosti a návyky, ale učí se získávat nástroje k poznávání, rozvoji myšlenkových operací, rozvíjí se v oblasti emoční, volní, sociální a mravní. Do popředí se tak dostávají pojmy jako kompetence, postoje, hodnoty (Spilková, 2004).

Vzhledem k novému pojetí školy vznikají i požadavky na nové pojetí učitelské profese, než tomu bylo doposud. Mění se role učitele, rozšiřují se jeho kompetence, zvyšují se nároky na jeho přípravu, hledají se nové modely učitelského vzdělávání atd. Všechny tyto a další oblasti jsou předmětem diskusí a součástí vzdělávacích reforem u nás i ve světě.

Jedním z nejvýraznějších trendů je proces „univerzitarizace“, tj. snaha zařadit přípravné vzdělávání na univerzitní úroveň. Tím dochází ke zkvalitnění studia, protože je postaveno na vědecké a akademické základy. Je uznána nutnost hlubokého všeobecného vzdělání, vědeckého vzdělání v pedagogicko-psychologických oborech, které je provázáno s univerzitami (Spilková, 2007a).

Současným světovým trendem je integrované interdisciplinární kurikulum přípravného vzdělávání učitelů. Jedná se buď o integraci všech složek tohoto vzdělávání, což je typické zejména pro přípravu učitelů primární školy, nebo jde o integraci v rámci složky pedagogicko-psychologické, která také zahrnuje předmětové didaktiky a pedagogickou praxi. Takovéto kurikulum podporuje motivaci studentů a napomáhá objasňovat problémy, které by jinak nevyšly najevo v oddělených předmětech. Dochází tak k větší vazbě mezi teorií a praxí (Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, 2001).

Další výraznou tendencí je sblížení přípravy různých učitelských subprofesí, tj. například společná příprava učitelů mateřských a primárních škol nebo společná příprava učitelů primárních a nižších středních škol. Zvyšuje se tak prostupnost mezi jednotlivými stupni škol.

Prodlužování délky přípravného vzdělávání učitelů patří k dalším trendům západního světa. V současné době je délka studia učitelů pro primární vzdělávání většinou minimálně tři roky a uskutečňuje se na postsekundární nebo terciární úrovni. Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů studují obvykle nejméně po dobu čtyř let. Vzhledem ke zvyšujícím se nárokům na učitele se ale objevují názory, že by délka studia sice neměla překračovat pět let, ale že je nutné přenést část požadavků do postgraduálního studia.

Klíčovým trendem je profesionalizace učitelského vzdělávání, tzn., že jádrem studia již není získat teoretické základy daných vyučovacích předmětů, ale být vybaven dostatečnými znalostmi z pedagogicko-psychologických disciplín, oborových didaktik a všestranně rozvíjet osobnost budoucího učitele (kulturní rozhled, kritické myšlení, sociální dovednosti, mravní rozvoj atd.). Profesionalizace učitelského vzdělávání znamená výrazné rozšíření působnosti učitele, jeho podílu na socializaci a celkové kultivaci dítěte. Učitel musí být schopen analyzovat vlastní činnost, spolupracovat s kolegy, komunikovat s rodiči a širším sociálním okolím. Je to tzv. model otevřené profesionality (Spilková, 2007a).

Důležitým prvkem přípravného vzdělávání je propojení teoretické univerzitní přípravy se školní praxí. Existují různé formy spolupráce mezi fakultami připravujícími učitele a školami, zejména se jedná o modely podpory profesního rozvoje studentů učitelství v rámci praxí a podpory začínajících učitelů (mentoring, supervize). Prosazuje se častý pohyb studentů mezi fakultou a školou, nejlépe aby se studenti začali seznamovat se školní realitou hned na začátku studia, aby docházelo k neustálé interakci teoretického poznání a praktických zkušeností.

Co se týče procesuální stránky učitelského vzdělávání, tak existují snahy prosadit koncept aktivního získávání profesních znalostí na základě vlastní činnosti a vlastních zkušeností. To, co se požaduje v novém pojetí školy, se také požaduje v novém pojetí učitelského vzdělávání. Tato koncepce klade důraz na studenta učitelství jako hlavního aktéra vlastního profesního vývoje a tvůrce profesní identity. Hlavním cílem je tedy pomoc a podpora v individualizovaném procesu studia, které je chápáno jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností,

vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele ve spolupráci se studenty a učiteli. Stále hojně používané transmisivní metody výuky, tj. předávání poznatků v hotové podobě, často bez vztahu ke konkrétním kontextům školní praxe a vlastním zkušenostem studentů, jsou předmětem kritiky u nás i ve světě.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je trend, který není nový, má již poměrně dlouhou historii. V dnešní době ovšem nabývá na významu v souvislosti s celkovými změnami ve společnosti, měnícím se pojetím školy a rolí učitele. Aby škola obstála v konkurenci jiných škol a různých médií, musí umožnit svým učitelům a dalším pracovníkům rozvoj a aktualizaci vlastních znalostí, schopností, dát jim možnost seznámit se s novými trendy ve výchovně vzdělávacím procesu. Je to součást celoživotního vzdělávání, které má částečně přispět ke zvýšení kvality učitele.

2. VÝVOJ A SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PREPRIMÁRNÍ ŠKOLY

Výchova a vzdělávání v předškolních zařízeních jsou stupněm vzdělávání, který byl institucionalizován jako poslední. Jeho počátky můžeme najít v první polovině 19. století. S tím samozřejmě souvisí i rozvoj přípravy učitelů pro tento stupeň vzdělávání, jenž je úzce spjat se strategickými záměry systému předškolní výchovy v jednotlivých zemích. Je nutné podotknout, že předškolní pedagogika po dlouhá desetiletí pracovala pouze s pojmem výchova a nebyla založena na soustavné vzdělávací činnosti, přičemž byl zaznamenán značný posun v této oblasti. Důkazem toho je například závěrečná zpráva České vzdělání a Evropa pro program Phare, kde se poprvé používá v souvislosti se změnou struktury vzdělávací soustavy termín předškolní vzdělávání (České vzdělání a Evropa, 1999).

ISCED je mezinárodní klasifikace vzdělávání vypracovaná a vydaná organizací UNESCO v roce 1976 a po změnách týkajících se úrovně vzdělávání a oborů vzdělávání uskutečněných v listopadu 1997 je předškolní vzdělávání definováno jako uvedení dětí raného věku do prostředí školského typu a označováno indexem ISCED 0. Podle této normy představuje předškolní vzdělávání různé typy vzdělávacích programů určených dětem předškolního věku. U nás tomuto vymezení odpovídá institucionální předškolní vzdělávání v mateřské škole, označované též jako preprimární vzdělávání.

Aplikací tohoto vymezení je dán důraz na zvýšení nároků a posílení didaktické funkce, sbližování cílů předškolního vzdělávání se vzděláváním na počátečním stupni povinné školní docházky i snaha dosáhnout obsahové návaznosti. Legislativně je tento trend podporován závaznou pedagogickou dokumentací v podobě vzdělávacích programů, osnov, plánů a kurikul. Klíčovou roli hraje poměrně jasná představa o tom, co by dítě před vstupem do školy mělo umět a znát. V současné době se v preprimárním vzdělávání v České republice klade důraz na osobnostní rozvoj, svobodu dítěte a právo na hru a činnosti, které vycházejí především z vlastního zájmu dítěte, což je v souladu s humanistickým pojetím školy ve světě. V tomto duchu je vytvořen i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který tak vymezuje široký prostor pro tvůrčí vzdělávací činnost pedagoga.

Spolu se změnami výchovně vzdělávacího procesu se mění a stupňují i nároky na učitele mateřské školy. Ačkoli i dnes patří učitelé mateřských škol k učitelům s nejnižším nutným stupněm dosaženého vzdělání (není zapotřebí vystudovat vysokou školu pro výkon

jejich profese), jejich znalosti musí být dostatečné na to, aby rozpoznali potřeby a umožnili rozvoj dětí předškolního věku. Dnešní mateřská škola poskytuje dětem stále více a nahrazuje tak do jisté míry rodinu. Je místem socializace, rozvojem kompetencí, děti se učí pracovat ve skupině, dodržovat určitou disciplínu v rámci organizovaných činností. Období raného dětství nabylo na významu a je pro pozdější vývoj osobnosti považováno za jedno z nejdůležitějších. Tím také role předškolního pedagoga získala na významnosti. Předpokládá se, že je specializovaným odborníkem, který uplatňuje odborné znalosti z psychodidaktiky, vývojové psychologie, předškolní pedagogiky atd. Tato změna v pojetí předškolního vzdělávání vedla k profesionalizaci učitelství pro mateřské školy. Učitel mateřské školy se dnes vyznačuje zvýšenou odpovědností za vzdělávací výsledky, přičemž vedení výchovně vzdělávacího procesu nesmí působit příliš školsky, aby neohrozilo nebezpečí přílišného přetěžování dětí. Neméně důležitou složkou je rozvoj v oblasti sociální. Předškolní výchova pomáhá rozvíjet pracovní postoje, vytrvalost, schopnost soustředit se, zvyšuje motivaci k výkonu, pomáhá získat sebejistotu, odstraňuje zábrany a strach, rozvíjí jazykové kompetence (Opravilová, 2002).

2.1 Historický kontext vzdělávání učitelů preprimární školy

Na českém území se objevují první veřejná předškolní zařízení od třicátých let 19. století v podobě tzv. opatroven, útulků, dětinců, dětských škol a dětských zahrádek. Bylo to období průmyslové revoluce, kdy s rozvojem strojí výroby byla vyžadována práce nejen mužů, ale i žen, což vedlo k tomu, že malé děti zůstávaly samy doma bez dozoru a potřebné péče. Charakter těchto zařízení byl převážně sociálně-charitativní, tj. jednalo se hlavně o dohled nad svěřenými dětmi bez většího pedagogického působení. Tento způsob péče o děti byl poprvé překonán na jedné z prvních českých opatroven v Praze Na Hrádku, založené v říjnu r. 1832. V jejím čele stanul Jan Vlastimír Svoboda, který důsledně preferoval funkci vzdělávací nad pečovatelskou. Zaměstnání zde byli muži jako učitelé pro děti ve věku pěti až šesti let a ženy jako pomocnice starající se zejména o menší děti, jejichž hlavní činností byla hra. Kromě osobní a mravní bezúhonnosti bylo předpokladem pro výkon těchto zaměstnání i praktické vzdělání v pedagogickém oboru a perfektní znalost českého a německého jazyka. Opatrovna Na Hrádku zároveň sloužila i jako středisko přípravy a vzdělávání pro učitele. Pro potřeby učitelů v předškolních zařízeních J. V. Svoboda sepsal spis (metodika předškolní výchovy) zvaný Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých

dítěk k věcnému vybroušení rozumu a zušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a „rejšování“ pro učitele, pěstouny a rodiče, který obsahoval 57 kapitol s integrovanými tématy jako např. příroda, mezilidské vztahy, práce (věcné učení), počátky trivia, tělesná a mravní výchova, zpěv, kreslení atd. Děti tak měly získat základní poučení o různých tématech. Do popředí se dostávala výchovná stránka vyučování. Tato metodická příručka se ovšem brzy ukázala pro práci v předškolním zařízení jako pomůcka příliš náročná (Opravilová, 2002).

V období národního obrození sílí snahy o uvědomění si národní identity, což má vliv i na představy o mateřské škole. Přední představitelé českého politického, kulturního a vědeckého života označují mateřskou školu za první stupeň národního systému výchovy a vzdělávání. Karel Slavoj Amerling ve svém Návrhu pro národní školy z roku 1848 publikovaném v časopise Posel z Budče zařazuje předškolní zařízení, zde již nazývaná mateřské školy, do systému národní školy. Podle jeho návrhu měla být tato zařízení povinně navštěvována dětmi od dvou let, přičemž pedagogické působení v nich měli zajišťovat dva učitelé a tzv. „hlídačka“. Příprava měla být stejná pro všechny učitele národní školy, určené dětem od 2 do 14 let, tzn. včetně učitelů mateřských škol.

Postupující rozvoj veřejných předškolních institucí směřoval k posilování pečovatelského a výchovně vzdělávacího přístupu. Svědčí o tom zavedení profesního označení „pěstounka“ a silící přesvědčení, že pro práci v těchto zařízeních se hodí zejména ženy. Od r. 1868 v těchto zařízeních mohly pracovat jen neprovdané ženy. Pokud se žena provdala, musela se vzdát služby bez nároku na výslužné. Tento diskriminující celibát trval až do r. 1919, kdy byl zrušen.

První legislativní krok k uznání mateřské školy jako instituce přináší Říšský zákon o obecném školství z r. 1869, který umožňuje, aby při obecných školách, učitelských ústavech pro ženy a veřejných dívčích školách vznikaly mateřské školy. První mateřskou školou v Praze byla mateřská škola u sv. Jakuba, která vznikla jako třetí typ předškolních institucí té doby – vedle opatroven a dětských zahrádek. Výchova zde měla náboženský charakter a důležitou součástí denního programu bylo vyučování, kdy hlavní metodou byl slovní výklad pěstounky. Osnovy si každá mateřská škola sestavovala sama a byly předkládány ministerstvu kultu ke schválení při zřizování školy. Mateřská škola byla určena dětem od dvou do pěti let. Charakter některých výchovně vzdělávacích činností vycházel přímo od Fröbela¹ (hry a ruční

¹Friedrich Fröbel, německý pedagog, který se zaměřoval především na předškolní výchovu. Zakladatel dětských zahrádek a autor různých pomůcek pro předškolní výchovu.

práce), jinak mateřská škola sjednocovala vlivy české, francouzské a německé, kde vyučovacím jazykem byla čeština. Mateřská škola měla položit základy výchovy a vzdělání nejširších lidových vrstev. (Opravilová, Štverák, 1982).

V r. 1871 vychází Statut učitelských ústavů, který také vymezoval koncepci teoretické i praktické výuky pracovníků předškolních zařízení na učitelských ústavech. Profesní příprava učitelek mateřských škol měla podobu jednoročních kurzů zřizovaných při ženských učitelských ústavech, což trvalo do r. 1914. Od r. 1914 do r. 1945 byly kurzy dvouleté. Do r. 1934 byly absolventky označovány jako pěstounky a od r. 1934 jsou již označovány jako učitelky mateřských škol (Chlup, 1928). Základem výuky bylo seznámení s Fröbelovým systémem a jeho praktické zvládnutí. Bylo převzato zejména zaměření na rozvoj dítěte prostřednictvím herní činnosti (výchovně vzdělávací význam hry, rozvoj senzo-motorických činností).

Mateřská škola se postupně svým obsahem a metodami přibližovala škole počáteční. Snaha připravit děti dobře na školu vedla ke ztrátě herního charakteru mateřské školy a k přejímání některých organizačních prvků školního vyučování. Objevil se pevně daný rozvrh s přesně vymezeným systémem úkolů a cvičení, takže začal převládat mechanický nácvik různých činností a dovedností (Opravilová, Štverák, 1982). S kritikou tohoto systému vzdělávání se začaly uplatňovat zkušenosti českých vychovatelů a rozšiřovaly se národní tradice (česká lidová slovesnost). Vznikaly názory na vybudování mateřské školy volné, produktivní, činné, umístěné do přírody, mateřské školy, která podporuje tělesnou výchovu, věcné učení o domově a podílí se na přirozeném rozvoji dětské řeči a myšlení.

V r. 1872 byl v mateřských školách zakázán školní způsob vyučování. Ve výuce bylo vypuštěno čtení a psaní a upřednostňovala se rozumová a smyslová výchova, pracovní a tělesná výchova, zpěv, kreslení a později se oblíbeným prvkem výchovy v mateřských školách stalo loutkové divadlo (80. léta).

Mezi učitelkami panovala nespokojenost s neurčitě vymezeným profesním a sociálním statutem, proto v návaznosti na světové reformní hnutí stanovily své požadavky v rezoluci na 5. sjezdu pěstunek českých škol mateřských v roce 1908. K největším propagátorkám změn patřily Ida Jarníková a Anna Süssová (Bečvářová, 2003). Ida Jarníková (byla jednou z iniciátorek reformy mateřských škol) předložila na 5. sjezdu český program školy mateřské, ve kterém zazněl i požadavek na zřízení doplňujících kurzů a pořádání odborných přednášek pro učitelky při univerzitním pedagogickém semináři. Mezi další požadavky patřilo

prodloužení vzdělávacích kurzů na dva roky, zřízení cvičné školy mateřské při vzdělávacím ústavu, zavedení titulu učitelka, zřízení cestovních stipendií ke studiu školství v zahraničí a zlepšení hmotných a společenských podmínek. Uskutečňování daných požadavků probíhalo ovšem velmi pomalu a učitelky mateřských škol musely často čekat i desítky let na jejich uskutečnění. Proto se učitelky rozhodly svépomocně organizovat sebevzdělávací aktivity. V r. 1927 proběhly v Praze a Brně vysokoškolské kurzy, kterých se účastnily i učitelky ze Slovenska a Podkarpatské Rusi. Vyslechly přednášky z biologie, psychologie, pedopsychologie, sociologie, etiky a pedagogiky, a to včetně informací o nových metodách Marie Montessoriové. Na kurzu pořádaném v r. 1928 v Plzni se učitelky mateřských škol zabývaly úkoly počátečního vzdělávání spolu s učiteli národních škol (Chlup, Rathaus, 1929). Další možností profesního vzdělávání bylo absolvování dvouletých kurzů při soukromé ŠVSP v Praze.

Roku 1933 byla založena v Praze Studovna učitelek mateřských škol pražských, která se stala moderním informačním a dokumentačním centrem. Toto centrum ve spolupráci s předními odborníky z oblasti pedagogiky, psychologie, medicíny atd. organizovalo pedagogický a psychologický výzkum předškolního dítěte týkající se problematiky řeči, kresby, hry, hudebnosti. Významným přínosem tohoto centra bylo vypracování prvních vzorových osnov pro mateřské školy, které se staly i prvním poválečným celostátním dokumentem pro práci mateřské školy. Během druhé světové války byla pedagogická a sebevzdělávací činnost učitelek přerušena a zároveň byla zničena cenná dokumentace z výzkumů Studovny. Po válce následovalo období totality, které již učitelkám neumožnilo návrat k těmto empiricko-výzkumným aktivitám.

Důležitý zlom nastal hned po skončení války, kdy v říjnu 1945 byl vydán dekret prezidenta republiky, který se stal zákonným podkladem pro vznik pedagogických fakult. Tento Dekret presidenta republiky ze dne 27. října 1945 o vzdělání učitelstva stanovoval, že učitelé všech stupňů a druhů škol se mají vzdělávat na pedagogických nebo ostatních fakultách vysokých škol, tj. včetně učitelek mateřských škol. Na základě tohoto dekretu byl v r. 1946 vydán zákon, kterým se při všech univerzitách zřídily pedagogické fakulty, a následně v r. 1948 se vládním nařízením zřídily ještě dvě pobočky Pedagogické fakulty UK v Plzni a v Českých Budějovicích. Činnost pedagogických fakult upřesňovalo vládní nařízení ze srpna 1946, kterým byla stanovena délka a obsah studia vzdělávání učitelů pro jednotlivé stupně a typy škol. Úkolem pedagogických fakult bylo svobodně bádát a pěstovat pedagogické vědy a jejich pomocné obory a zároveň v těchto vědách vzdělávat kandidáty učitelství teoreticky a

prakticky. Studium pro učitelky mateřských škol bylo stanoveno na čtyři semestry, přičemž z důvodu nedostatku učitelek bylo zkráceno na dva semestry. Podle programu studia v přípravě převažovaly všeobecně kulturní informace a orientace v pedagogicko-psychologických disciplínách, což vedlo k určité profesionalizaci tohoto povolání.

V r. 1948 zákonem o jednotné škole byla mateřská škola zařazena do soustavy škol. Na základě tohoto zákona se má veškeré mládeži dostat jednotné výchovy a obecného i odborného vzdělání na školách, které tvoří jednotnou soustavu. Soustava jednotného školství je tvořena mateřskými školami pro děti od tří do šesti let, národními školami (1. stupeň), středními školami (2. stupeň) a školami 3. stupně (vyšší vzdělání).

Zvýšení zaměstnanosti žen po únoru 1948 vyvolalo potřebu vytvořit širokou síť předškolních zařízení, pro kterou pedagogické fakulty nestačily zajistit potřebný počet učitelů. V r. 1950 se příprava učitelek mateřských škol vrací zpět na úroveň střední školy, kdy byla zřízena pedagogická gymnázia. Kromě učitelek mateřských škol připravovala i učitele pro 1. stupeň. Pedagogická gymnázia byla všeobecně vzdělávacími školami, jejichž učební plán byl upraven pro potřeby učitelů. Byly vypuštěny některé předměty tradičních gymnázií (latina, deskriptivní geometrie, živý cizí jazyk) a nahrazeny pedagogicko-psychologickými disciplínami, pedagogickou praxí a ideově-politickou výchovou.

Školská reforma z r. 1953 byla odklonem od domácích tradic a snažila se aplikovat sovětský výchovně-vzdělávací systém. Výsledkem bylo zkrácení celkové vzdělávací doby na všech typech a stupních škol, což se samozřejmě dotklo i vzdělávání učitelů. Pedagogická gymnázia byla přeměněna na pedagogické školy přijímající absolventy osmileté střední školy, tj. čtrnáctileté žáky. Učitelky mateřských škol se vzdělávaly tři roky a pro čtvrtý rok byla zavedena řízená praxe pod vedením zkušené učitelky. Poté získaly plnou aprobaci. Od r. 1960 se teoretická výuka prodloužila na čtyři roky a byla ukončena maturitou. Pedagogická praxe byla integrována do studia. Tento způsob přípravy v oboru učitelství pro mateřské školy v podstatě představuje základní typ profesní přípravy až do současnosti.

V r. 1970 učitelky dostaly možnost vzdělávat se na vysokých školách. Vedle převažující přípravy na úrovni úplné střední školy s maturitou se druhou možností stala příprava na úrovni terciární. Možnost paralelně získat kvalifikaci učitelky mateřské školy poskytly Pedagogické fakulty v Praze a v Olomouci v magisterském studiu předškolní pedagogiky formou denního nebo dálkového studia, přičemž denní studium bylo po několika

letech zrušeno. Dálkové na Pedagogické fakultě UK probíhá nepřetržitě s výjimkou let 1995 – 1997, kdy probíhala jeho transformace.

2.2 Situace ve vzdělávání učitelů preprimární školy po r. 1989 až po současnost

Rok 1989 přinesl celospolečenské změny, které silně zasáhly i do vzdělávání učitelů. Již v r. 1990 byly uskutečněny první zásadní změny v legislativě, které ovlivnily celé školství. Byla zkrácena povinná školní docházka z desíti na devět let a zároveň se prodloužila docházka na základní škole z osmi na devět let, přičemž devátý rok nebyl po určitou dobu povinný. Byl narušen systém jednotné školy, protože byla zavedena diverzifikace výuky podle schopností a zájmů žáků.

V roce 2004 MŠMT schválilo nové principy ve vzdělávací politice. Toto rozhodnutí změnilo systém kurikulárních dokumentů, které jsou vytvářeny na úrovni státní a na úrovni školské. Státní úroveň představuje Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy (RVP). Bílá kniha vymezuje vzdělávání jako celek a rámcové programy se zabývají jednotlivými etapami vzdělávání (předškolní, základní a střední). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, které si každá škola tvoří sama. V RVP se vychází z nové strategie vzdělávání, která klade důraz na tzv. klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. RVP vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání, podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Co se týče pedagogických pracovníků, tak po r. 1989 nastaly důležité změny v jejich práci. Získali větší prostor pro samostatnou tvořivou činnost při zpracování obsahu jednotlivých předmětů, při volbě vyučovacích metod, forem výchovné práce, výběru učebnic, studijní literatury apod. S tím se ale také zvýšily nároky na učitele a jejich kvalifikaci (doposud byli zvyklí na plnění jednoznačně daných úkolů). Odbornou a pedagogickou způsobilost upravovala až do r. 1997 vyhláška č. 59/1985 Sb., která byla poté nahrazena vyhláškou č. 139/1997 Sb. o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců. Tato vyhláška rozšířila možnosti dosažení požadované kvalifikace, kdy učitelé mateřských škol původně získávali

odbornou a pedagogickou způsobilost studiem oboru učitelství pro mateřské školy na vysoké nebo střední škole. Po r. 1997 bylo studium přejmenováno na předškolní pedagogiku a učitelé mohli získat danou způsobilost také bakalářským studiem nebo studiem na vyšší odborné škole. Což bylo samozřejmě dáno dřívějšími legislativními úpravami (r. 1995 povolen vznik vyšších odborných škol).

Změnila se celková koncepce předškolního vzdělávání, která přinesla nové způsoby práce a přispěla ke zdůraznění role předškolního pedagoga jako specializovaného odborníka, což vedlo k novému zaměření obsahu i forem jeho přípravného vzdělávání. Bylo nutné změnit upřednostňování didaktické funkce učitele mateřské školy a školský přístup k předškolnímu vzdělávání, což mohlo vést k přetěžování a předčasnému tlaku na výkon dítěte. Po r. 1990 se důležitou složkou pedagogické přípravy učitelů stala sociální oblast. Vznikaly tak obory zaměřené na výchovu a humanitární činnost a na výchovnou a administrativní práci v sociální oblasti. Tyto obory provozovaly sociálně-pedagogické akademie a rodinné školy, kde jako jednu z možností uplatnění absolventů tvořilo učitelství pro mateřské školy. Jako případná předběžná příprava na profesi učitele mateřské školy vznikla pedagogická lycea, která spojují výhody gymnaziálního studia a střední pedagogické školy. Po jeho ukončení se předpokládá, že absolventi budou pokračovat ve studiu na fakultách připravujících učitele či jiného humanitního zaměření.

2.3 Vzdělávání učitelů preprimární školy na jednotlivých typech škol

Vzdělávání učitelů preprimární školy musí odrážet jistá specifika tohoto vývojového období u dětí. Učitel musí být schopen akceptovat přirozený vývoj dětí předškolního věku a specifika tohoto období musí umět promítnout do obsahu, forem a metod vzdělávání. Každé dítě by mělo mít možnost rozvíjet se podle svých individuálních možností a potřeb. Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má dítěti usnadňovat jeho další životní a vzdělávací cestu. Pedagog by měl být průvodcem na cestě za poznáním, pomoci dítěti v chápání okolního světa, motivovat ho k dalšímu poznávání a učení, učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty společnosti. Úkolem pedagoga je iniciovat vhodné činnosti, připravit prostředí a vytvářet podněty pro děti a zároveň jim ponechat prostor, aby se mohly bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. Vhodnými metodami předškolního vzdělávání mohou být prožitkové a

kooperativní učení hrou a činnostmi dětí, situační učení, spontánní aktivity, přičemž by se měl prosazovat integrovaný přístup (bloky ve vzájemných souvislostech bez rozlišování vzdělávacích složek).

2.3.1 Vzdělávání učitelů preprimární školy na středních pedagogických školách

Střední odborné vzdělání patří doposud k nejrozšířenějšímu způsobu přípravy učitelů mateřských škol. S účinností od 1. září 1998 se tento obor nazývá Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01). Charakteristika tohoto vzdělávacího programu uvádí, že absolventi se uplatní především jako učitelé v mateřských školách, vychovatelé školských a mimoškolních zařízení (např. ve školních družinách, školních klubech, centrech volného času pro děti a mládež, dětských domovech a domovech pro mládež), popřípadě jako vychovatelé v ústavech sociální péče pro děti a mládež či mentálně postižené dospělé. Vzhledem k výčtu možného uplatnění absolventů se dané studium může jevit jako předdimenzované, vedoucí k povrchnosti, což vyvolává otázku, zda toto studium opravdu vede k plné kvalifikaci pro výkon daných profesí.

V současné době existuje v ČR celkem dvacet středních odborných pedagogických škol (Beroun, Boskovice, Brno, Čáslav, Karlovy Vary, Krnov, Kroměříž, Liberec, Litoměřice, Litomyšl, Most, Neratovice, Nová Paka, Odry, Praha 6 a 10, Prachatice, Přerov, Zlín, Znojmo). Studium je určeno žákům s ukončenou základní docházkou. Podmínky pro přijetí si každá škola stanovuje sama. Většina škol hodnotí prospěch žáka z konce osmého ročníku a z pololetí devátého ročníku a v rámci přijímacího řízení uchazeči musí vykonat talentové zkoušky z oblasti hudební, tělesné a výtvarné. Na některých školách se také konají zkoušky obecných studijních předpokladů a z českého jazyka a matematiky (to ale spíše výjimečně). Ojediněle je od přijímacích zkoušek úplně upuštěno. Podmínkou přijetí jsou na všech školách dobrá zdravotní způsobilost a dobré řečové dovednosti (bez vad ve výslovnosti a v řeči).

Učební plán oboru předškolní a mimoškolní pedagogika zahrnuje všeobecně vzdělávací předměty, odborné předměty, pedagogickou praxi, volitelné a nepovinné předměty a kurzy. Některé školy umožňují svým studentům se od třetího ročníku specializovat prostřednictvím některé z výchov (hudební, tělesné, výtvarné, dramatické výchovy). Studium je čtyřleté, poskytuje úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou (třetí vzdělávací úroveň podle mezinárodní standardní klasifikace – ISCED 3A).

2.3.2 Vzdělávání učitelů preprimární školy na vyšších odborných školách

Vzdělávání na úrovni vyšší odborné školy umožnila novela školského zákona přijatá zákonem č. 148/1995 Sb., která dala těmto školám legislativní základ. Od počátku se tento typ škol potýkal s nevyjasněnou koncepcí. Nejprve měly tyto školy statut experimentálních škol s vlastními studijními programy. Vzhledem k tomu, že vznikaly hlavně při středních školách, zůstaly jejich obsahová náplň i charakter přípravy do značné míry stejné jak na středních školách. Příčinou je, že na obou typech škol působí stejní učitelé a často jsou používány i stejné učebnice a studijní materiály. Od střední školy se liší hlavně organizací studia, která po formální stránce přebírá některé znaky studia na vysoké škole (dělení studijního roku na semestry a zkušková období, organizace studia formou přednášek, seminářů a cvičení).

V současné době existuje několik vyšších odborných škol realizujících studijní obor pedagogika, ale jen tři z nich se specializují na předškolní pedagogiku. Patří k nim:

- Vyšší odborná škola pedagogická Litomyšl – studijní obor učitel/ka mateřské školy – předškolní pedagogika
- Vyšší odborná škola pedagogická a sociální v Praze – studijní obor předškolní a mimoškolní pedagogika
- Vyšší odborná škola pedagogická Svatojánská kolej u Berouna (studium s prohloubenými znalostmi ze speciální pedagogiky) – studijní obor pedagogika – vychovatelství

Ke studiu jsou přijímáni uchazeči s úplným středním všeobecným nebo odborným vzděláním s maturitou. Podmínkou přijetí na VOŠ jsou talentové zkoušky (hudební a výtvarná výchova), dále jsou součástí přijímacího řízení psychologické a znalostní testy (buď test všeobecných znalostí nebo z cizího jazyka). Na VOŠ Svatojánská kolej se uchazeči musí účastnit i vstupního pohovoru, který zkoumá jejich motivaci, kulturní rozhled a osobnostní předpoklady. Studium je zakončeno absolutoriem, po jehož absolvování studenti získají vysvědčení o absolutoriu a diplom s právem používat titul diplomovaný specialista (DiS). Dle mezinárodní klasifikace toto studium poskytuje úroveň vzdělání ISCED 5B.

2.3.3 Vzdělávání učitelů preprimární školy na vysoké škole

Podle soustavy Klasifikace kmenových oborů vzdělávání je studijní obor Učitelství pro mateřské školy na vysoké škole možno zařadit do těchto vzdělávacích programů: Pedagogika, Předškolní a mimoškolní pedagogika, Specializace v pedagogice.

Na Pedagogické fakultě UK byl obor Učitelství pro mateřské školy v rámci bakalářského studia zařazen pod kód 75 – 31 Specializace v pedagogice. Tento studijní program se s průběžnými inovacemi realizuje od roku 1993 a stal se do jisté míry inspirací pro zavádění analogických programů na dalších fakultách. Předpokladem pro přijetí ke studiu je úplné středoškolské vzdělání s maturitou a úspěšné zvládnutí přijímacího řízení. Přijímací zkouška se skládá z talentových zkoušek (VV, HV, TV) a z ústního pohovoru, přičemž pohovor je zaměřen na český jazyk a literaturu s důrazem na orientaci v literatuře pro děti a mládež, na všeobecný kulturní přehled, základy z předškolní pedagogiky a motivaci ke studiu. Zároveň se také posuzuje kultivovaný jazykový projev.

Studium je zaměřeno na přípravu učitelů mateřských škol s prohloubenou zájmovou specializací (např. v esteticko-výchovných činnostech, ve speciální pedagogice a dalšími kurzy orientovanými na alternativní výchovné systémy). Náplní studia je pedagogika, psychologie a jim příbuzné vědní disciplíny a esteticko-výchovné předměty. Vedle přednášek a seminářů jsou do studia zahrnuty praktické formy výuky a osobní výcvik.

Pro získání akademického titulu bakalář (Bc.) student musí splnit požadavky akreditovaného studijního programu, absolvovat souvislou i průběžnou praxi a úspěšně složit státní bakalářské zkoušky včetně obhajoby bakalářské práce.

V bakalářském studijním programu Specializace v pedagogice – obor učitelství pro mateřské školy je také možné studovat na pedagogických fakultách v Liberci, Hradci Králové, Českých Budějovicích, Ostravě a Ústí nad Labem. V Plzni a Brně je tento obor součástí studijního programu Předškolní a mimoškolní pedagogika. Většina těchto programů probíhá ve formě prezenčního i kombinovaného studia.

Studium učitelství pro mateřské školy je rozděleno na všeobecně vzdělávací složku přípravy, která rozvíjí poznatky a dovednosti pro kultivovaný jazykový projev v různých komunikativních, profesních a jiných situacích, vede ke kulturnímu a společenskému chování v kontaktu s dětmi, jejich rodiči a veřejností, zdokonaluje využívání informačních zdrojů a orientaci v nich, používání informačních technologií, student získá základní orientaci v

právních otázkách vztahujících se k pedagogické profesi. Odborná složka přípravy rozvíjí schopnosti aplikovat a rozšířit získané poznatky a dovednosti tak, aby umožnily kvalifikovaně řídit předškolní vzdělávání. K rozvíjeným profesním kompetencím patří schopnost respektovat osobnost dítěte, poznat individuální zvláštnosti jedinců, strukturovat obsah činností podle potřeb a možností dětí předškolního věku, volit přiměřené prostředky, vytvářet podmínky pro rozvoj jedince i skupiny a ovládat základní hudební, výtvarné a dramatické činnosti.

Pedagogická fakulta UK a Pedagogické fakulty v Hradci Králové a Olomouci organizují i navazující magisterské studium v oboru předškolní pedagogika. Studium je zaměřeno na hlubší teoretickou a metodickou přípravu v oblasti předškolního vzdělávání, orientované i na organizaci řízení předškolního zařízení, školský management a výzkum v oblasti předškolní výchovy. Na Pedagogické fakultě UK též dobíhá pětileté magisterské studium obor předškolní pedagogiky. Toto studium je zaměřeno na teoretickou i praktickou přípravu k výkonu profese i na přípravu odborníka pro otázky výchovy a vzdělávání v předškolním období.

V průběhu studia student rozvíjí své schopnosti a získává takové kompetence, které mu umožní uplatnit se v mateřských školách, alternativních mateřských školách a předškolních zařízeních pro děti se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami. V rámci zvolené specializace může rovněž vykonávat samostatnou metodickou práci v oblasti hudební, výtvarné, tělesné či dramatické výchovy. Absolvent má předpoklady k tomu, aby se po splnění praxe mohl ucházet o vedoucí místo v daných zařízeních.

2.4 Pedagogická praxe

Pedagogická praxe je důležitou součástí pregraduální přípravy studentů oboru učitelství pro mateřské školy. Je zařazena do všech ročníků studia a reflektuje teoretické poznatky získané při studiu. Na začátku studia má motivační charakter a postupně studenta seznamuje s prostředím mateřské školy. Smyslem náslechu je nejen pozorování dětí a učitele, ale především analýza, hodnocení a reflexe výchovně vzdělávacího procesu. Učí se pojmenovávat a zobecňovat pozorované jevy a následně je opět aplikovat v praxi. Studenti se učí komunikaci s dětmi a jinými pedagogy, učí se základním strategickým postupům, které nejprve realizují v mikrovýstupech. V průběhu praxe si každý student vede vlastní sebereflexivní deník, kde kromě záznamů z pozorování a reflexe si také vede seznam her,

pisní a dalších aktivit. Zároveň je jeho součástí i seznam dětské a odborné literatury a školských dokumentů. V prvním ročníku je student v roli pozorovatele, kdy se seznamuje s prostředím, organizací a režimem mateřské školy. Ve druhém ročníku plní funkci asistenta a již se zapojuje do vzdělávacího procesu. Ve třetím ročníku je student postaven do role začínajícího učitele. Po ukončení praxe jsou studenti připraveni pro výkon své profese.

2.5 Tři typy přípravného vzdělávání učitelů preprimární školy a jejich výhody a nevýhody

Všechny tři typy přípravného vzdělávání učitelů preprimární školy s sebou přinášejí určité přednosti i nevýhody. Žák se již po absolvování základní školy může rozhodnout pro budoucí působení v mateřské škole a po úspěšném ukončení střední pedagogické školy může nastoupit na pozici pedagoga v mateřské škole či v obdobném zařízení nebo své vzdělání může rozšířit a upevnit pokračováním ve studiu na vyšší odborné či vysoké škole. Zároveň člověku, který zjistí až po absolvování střední školy jiného zaměření, že má zájem o práci pedagoga v mateřské škole, je ponechána možnost získat odborné vzdělání na vyšším stupni školy na srovnatelné nebo vyšší úrovni než je tomu na střední pedagogické škole. Jistou nevýhodou pro absolventy VOŠ a VŠ je, že jsou finančně stejně ohodnoceni jako absolventi SŠ, což může působit jako demotivující faktor směřující k tomu, že učitelé mateřské školy, kteří absolvovali SŠ, nebudou mít zájem o rozšíření a prohloubení svého vzdělání. Určitým motivujícím faktorem pro studium na VŠ je, že absolvent se poté může ucházet o vedoucí funkci. I přes požadavek Bílé knihy, aby i učitelé tohoto stupně školy nabývali svého vzdělání vysokoškolským způsobem, je stále nejrozšířenějším vzděláním vzdělání středoškolské. Je to již tradiční způsob, jakým se tito učitelé vzdělávají, a i v dnešní době existují názory, že vysokoškolské vzdělání pro tuto skupinu učitelů není nutné (dokonce existují názory, že i pro jiné skupiny učitelů je vysokoškolské vzdělání zbytečné). V podstatě v současnosti neexistuje politická vůle, která by tuto trojkolejnost (SŠ, VOŠ, VŠ) vyřešila.

3. VÝVOJ A SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Transformace primární školy po r. 1989 s sebou přinesla akcentaci na rozvíjení osobnosti, což navazuje na pojetí mateřské školy. Rozvojem osobnosti se zejména myslí celková kultivace osobnosti, rozvoj individuálních a vývojových možností, poznávání světa, zprostředkování společenských hodnot, posilování sociálních vztahů, vytváření vlastní identity, rozvíjení zájmů a motivace ke vzdělávání. Se změnou pojetí primární školy se mění i pojetí cílů primárního vzdělávání, kdy vědomosti již nejsou nejdůležitějším cílem, ale řadí se k nim i utváření postojů (k lidem, přírodě, sobě atd.) a hodnot (občanské, mravní atd.), dále to jsou dovednosti (např. pracovat s informacemi, komunikace, kreativní řešení problémů) a vědomosti získávané na základě vlastních činností a zkušeností. Důležitým aspektem primárního vzdělávání je respektování potřeb a vývojových možností dětí mladšího školního věku. Ve výuce se pak klade důraz na integrační a interdisciplinární přístup, tj. pro děti jsou připraveny širší vzdělávací celky zahrnující učivo z různých oblastí. Prioritou školy je svoboda člověka a člověk je vnímán jako celistvá osobnost, která se má rozvíjet po všech stránkách. Jedná se o harmonický a vyvážený tělesný, duševní a mravní rozvoj dítěte s důrazem na sebeutváření a sebezdokonalování. Rozvoj dětské osobnosti je založen na vzdělávání v nejširším významu. Smyslem je dítěti pomoci v chápání světa, porozumění kultuře a dorozumění se s ostatními lidmi. Podstatou vzdělání se stává pochopení a porozumění smyslu věcí.

Významným znakem je odklon od transmisivního modelu vyučování, kdy učitel měl dominantní roli a žákům předával již hotové znalosti, což vedlo k pasivitě žáků. Komunikace byla vedena zejména směrem od učitele k žákům a horizontální komunikace mezi žáky byla potlačována. Dnes jsou pro vyučování charakteristické konstruktivistické modely, které podněcují poznávání a objevování na základě vlastních činností a zkušeností v interakci s učitelem a spolužáky. Předpokladem je, že každé dítě má již určité představy a zkušenosti, tzv. prekoncepty, které se stávají podkladem pro další poznávání. Komunikace je vedena v partnerské rovině, kdy učitel se stává rádcem a průvodcem na cestě k poznání.

Výrazným rysem metod a forem práce je jejich individualizace a variabilita, což je spojeno s osobností žáka a jeho možnostmi, tak aby bylo dosaženo osobního maxima žáka ve výsledcích jeho práce. Tento způsob práce zvyšuje nároky na učitele a jeho přípravu, protože

snahou je, aby frontální způsob výuky byl nahrazen skupinovou a individuální formou práce. Výrazný je posun od kompetitivní organizace práce ke kooperaci.

Snahou je přizpůsobit vyučování možnostem každého žáka z hlediska cílů, obsahu a metod, organizace výuky. Tento způsob vyučování by měl vést k maximálnímu rozvoji každého žáka.

Hodnocení žáků se posunulo od kvantitativního, normativního a srovnávacího ke kvalitativnímu, individualizovanému, diagnostickému a intervenujícímu. Hodnocení se již neomezuje jen na konstatování výsledku či nějakého stavu, ale snaží se žákovi pomoci najít příčiny chyby a vysvětlit a poradit mu, jak být úspěšný. Učitel tedy musí průběžně a komplexně pozorovat a posuzovat žáka a hodnotit pokroky na základě individuální vztahové normy, která umožňuje srovnání s přechozími výkony žáka. Tímto způsobem každý žák může být úspěšný. Vytváří se tím pozitivní motivace k učení, protože žáci tak mají perspektivu úspěchu.

Změnou pojetí primární školy došlo i ke změně vnímání role učitele. Základním východiskem se stává tzv. široká, otevřená profesionalita, v níž jde zejména o rozšíření působnosti učitele – s důrazem na socializační procesy, všeobecné ovlivňování žákova vývoje a celkovou kultivaci osobnosti, odpovědnost za výsledky učení v nejširším slova smyslu (Spilková, 2004). Zvyšují se nároky na schopnost učitele analyzovat svoji činnost, prezentovat svoji práci, spolupracovat s kolegy, kvalitně komunikovat s rodiči a širším sociálním okolím. Učitel jako odborník, který dítěti usnadňuje učení a pomáhá mu v individuálním rozvoji, musí rozvíjet nejen své oborové kompetence, ale podmínkou pro kvalitní výkon profese jsou nyní pedagogické a psychodidaktické kompetence, tak aby učitel uměl zprostředkovat vzdělávací obsahy přiměřeně k poznávacím procesům dětí tohoto věku, s ohledem na jejich potřeby a individuální zvláštnosti. Dnešní důraz na svobodu a individuální rozvoj dítěte ovšem nevyklučuje nutnost klást nároky a požadavky na dítě, stanovit jasná pravidla pro život ve škole, která dítěti dodávají určitý pocit jistoty a bezpečnosti. Hledá se vyvážený poměr mezi svobodou dítěte a jeho vedením, mezi mírou samostatnosti a mírou pomoci.

V mezinárodní klasifikaci vzdělávání je primární vzdělávání označeno indexem ISCED 1, což znamená, že žáci na této úrovni získají základní vzdělání ve čtení, psaní a matematice s elementárním porozuměním ostatním předmětům (dějepis, zeměpis, přírodní vědy, výtvarné umění a hudba). Předpokládá se, že vzdělávací programy jsou organizovány

zejména na základě výukových celků nebo projektů. U nás této úrovni odpovídá první stupeň základní školy (1. - 5. ročník).

3.1 Historický kontext vzdělávání učitelů primární školy

Vznik organizovaného vzdělávání učitelů primárních škol souvisí s celospolečenskými změnami v Evropě. Je spojeno se změnami v oblasti výchovy a vzdělání, které se uskutečňovaly v poslední třetině 18. století za doby tereziánských a později josefinských reforem. Byla to doba postupného rozmachu průmyslu a potřeba gramotné pracovní síly se stávala nutností pro žádoucí rozvoj země. Marie Terezie si uvědomovala důležitost základního vzdělání pro široké vrstvy, i když hlavním podnětem bylo zvýšení hospodářské úrovně země. Zároveň v něm ale viděla možnost, jak mravně povznést lidové vrstvy a učinit z nich lidi dobré, povolné a přičinlivé (Kádner, 1910). Snahou bylo vytvořit centralizovaný rakouský stát a němčina se měla stát sjednocujícím jazykem. Byl zrušen jezuitský řád a centrální dohled nad školstvím převzal stát. Hlavním představitelem rakouských (i pruských) školských reforem se stal Jan Ignác Felbiger, který spatřoval kvalitu výuky zejména v použitých metodách a ve vzdělání učitele. Roku 1774 přijel na žádost Marie Terezie do Vídně a jeho úkolem se stalo zreformovat rakouské školství a vyškolit uchazeče o učitelský úřad. Ještě téhož roku se mu podařilo dokončit Všeobecný školní řád pro německé triviální, hlavní a normální školy ve všech císařských dědičných zemích, který byl vydán k 6. 12. 1774. Tímto řádem byla uzákoněna vzdělávací povinnost pro děti od 6 do 12 let, což znamenalo vytvoření systému elementárního vzdělávání (Krejčí, 1993) (Štverák, Mrzena, 1986) (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992). Všechny školy zřízené tímto zákonem byly školami elementárními, které měly dětem poskytnout základní vzdělání, a netvořily systém na sebe navazujících škol.

Koncepce výchovy tereziánských reforem vycházela z myšlenek Rousseaua, Pestalozziho a filantropistů, zvláště Basedowa. Stoupenci filantropismu kritizovali formalismus, přeceňování klasických jazyků, náboženskou intoleranci. Propagovali praktické znalosti užitečné pro život ve společnosti, přírodní a technické vědy, moderní jazyky, mravní výchovu a tělesnou práci. Mravní výchovu hodnotili výše než rozvoj intelektu. Felbiger ve svých požadavcích na učitele stanovil, že učitelé nesmí přistupovat rozdílně k dětem chudých a bohatých, tj. že učitelé nesmí zanedbávat děti nižšího původu. Dívky měly být vzdělávány odděleně od hochů, přičemž učitel měl vést žáky obojího pohlaví se stejnou oddaností, ale

přístupovat k nim rozdílně podle toho, co je pro ně nejpotřebnější a nejužitečnější (Kučera, Štverák, 1999). Felbigerovo pojetí školy také neslo znaky Komenského školy. Převzal některé jeho didaktické a metodické zásady, mezi něž např. patří, aby vyučování bylo zajímavé a názorné, aby se postupovalo od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitému atd. Felbigerova tabelární metoda ovšem nepřekonala formalismus a stala se bezduchou šablonou, která pro zapamatování používala pouze slovních pomůcek a ne věcných (názorných) představ. Tento systém vedl k mechanismu, kdy děti memorovaly něco bez hlubšího porozumění. Felbiger se také vyjádřil k problematice tělesných trestů. Podle něj učitel neměl trestat chyby z nedostatku rozumu, přirozené vrtkavosti, nepozornosti, zpozdilosti, nedostatku zdraví apod., ale mohl trestat v případě ublížení spolužákovi, za neuctivost, vzpouru, hříšné navyklosti (lež), rozpustilost v kostele (Kádner, 1910).

Všeobecným školním řádem nebyla zavedena jen vzdělávací povinnost a zřízeny normální, hlavní a triviální školy, ale zároveň se stanovovaly podmínky a požadavky pro učitele jednotlivých škol. Za tímto účelem byly založeny i instituce pro vzdělávání učitelů těchto škol, tzv. preparandy. Ty se většinou zakládaly při hlavních a normálních školách. Triviální školy byly určeny pro děti chudiny, jež byly nejčastěji zřizovány na venkově při farách, kde se děti učily číst, psát, základním početním úkonům, základům hospodaření, náboženství, případně některým praktickým dovednostem. Vyučovacím jazykem byl mateřský jazyk, v některých oblastech se zaváděla i němčina. Školení učitelé pro tento typ školy většinou chyběli a místo nich byli přijímáni zájemci s minimální gramotností, kteří sami mnohdy měli problémy se čtením a psaním. Zásady Všeobecného školního řádu, že učitel triviální školy má mít vzdělání na hlavní škole a poté 3 měsíce přípravy na preparandě, se uplatňovaly velmi pomalu (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992) (Krejčí, 1993).

Obsah vzdělání na hlavní škole byl ve srovnání se školou triviální rozšířen o základy reálií a latiny, kreslení, sloh, geometrii. Školy měly připravovat děti pro práci v zemědělství a řemeslech, případně pro vojenskou dráhu. Vyučovacím jazykem byl v 1. třídě mateřský jazyk, ve 2. třídě částečně němčina a ve vyšších třídách pouze němčina.

Na normálních školách se v rozšířené míře vyučovalo totéž jako na školách hlavních. V poslední třídě byl kladen důraz na přípravu pro praktický život, ale zároveň děti měly možnost pokračovat ve studiu na gymnáziu.

Požadavky na učitelovo odborné vzdělání byly rozpracovány a vydány r. 1775 pod názvem *Kniha metodní* (*Kniha metodní pro učitele škol v c.k. zemích*, v níž důkladně a jadrně

se ukazuje, jak by v školním řádu určitý způsob učitelů netoliko vesměs, ale i zvláště při každé k učení nařízené věci zříditi se měl). Třídílné dílo, které se na dlouhá desetiletí stalo didaktickou pomůckou a jehož autorem byl J. I. Felbiger. Od učitele se vyžadovala znalost trivia a náboženství, případně znalosti z dějepisu, zeměpisu, přírodopisu a tzv. industrie – zemědělské a další hospodářské činnosti. Součástí učitelovy přípravy byla také znalost pravé zaháňské metody, tj. vyučovacích postupů a metod na obecné úrovni i v jednotlivých předmětech. Zaháňská metoda se skládala z pěti částí: 1. hromadné (pospolné) vyučování (nezbytnost pro denní školní docházku všech dětí), 2. pospolné čtení (hromadné vyučování má být použito hlavně při výuce čtení), 3. katechetická metoda (vhodným dotazováním dovést děti k samostatným závěrům, tj. rozvoji myšlení), 4. tabelární metoda (učitel vytvořil výtah z probrané látky a děti si ho pak pamětně osvojily), 5. písmenková (slabikovací) metoda (učitel zapsal první písmena těch slov, která si děti měly zapamatovat) (Štverák, Mrzena, 1986).

15.11. 1775 byla v Praze na Malé Straně v budově bývalého jezuitského gymnázia založena první německá c.k. normální škola mužská. Byla vzorem pro ostatní školy v Čechách. Následující rok zde zahájily činnost preparandy, které pořádaly kurzy pro budoucí učitele. Po třech měsících mohl být absolvent ustanoven pomocníkem na venkovské škole a po šesti měsících na škole městské. Postupně byly zřizovány další preparandy i na venkově. Učební plán kurzu měl tři části: a) výklady o pedagogice, b) hospitace ve třídách, c) vlastní výstupy. Úkolem preparand nebylo předávání jen nových poznatků, ale upevňování již získaných vědomostí ze školy normální nebo hlavní. Po jednoroční službě ve škole a dosažení věku 20 let si kandidát na učitele mohl podat žádost příslušnému školnímu dozorcovi o ustanovení samostatným učitelem. Uvolněná místa byla obsazována konkurzem (veřejné zkoušky), kde bylo nutné prokázat zvládnutí praxe a metodiky a administrativní práce související s provozem školy (Štverák, Mrzena, 1986). Trvání odborné přípravy na preparandách v délce tří měsíců se postupně prodlužovalo (na 6 měsíců, jeden rok a nakonec na 2 roky).

V té době se začalo rozšiřovat národní uvědomění a snahy o vytvoření české školy. Ojedinele učitelé sami vydávali knihy a metodiky pro učitele v češtině a šířily se pokusy o svépomocné zkvalitnění učitelského vzdělání. Tyto snahy nabývají na síle v první polovině 19. století. Mezi výrazné osobnosti té doby bezpochyby patřil Karel Slavoj Amerling, lékař, přírodovědec, filozof a pedagog, který se postavil do čela učitelského snažení. K. S. Amerling viděl překážku v rozvoji národa v jeho nedostatečné vzdělanosti, proto se rozhodl založit výchovný ústav Budeč v Praze, který ovšem existoval pouze v letech 1842 – 1846, protože

nedokázal čelit finančním problémům. Jednou z hlavních činností byly Budečské porady učitelské, jejichž cílem bylo pomoci učitelům v jejich práci. Navazovaly na pokrokové snahy učitelů vlastenců, propagovaly vyučování v mateřském jazyce. V jazykovém vyučování zaváděly při vyučování elementárního čtení hláskovací metodu, která přinášela daleko lepší výsledky než původní metoda slabikovací. Hlavním úsilím však byla propagace věcného učení, tzn., že člen společnosti měl znát svět a věci kolem něj, a proto se mu muselo dostat již ve škole základů přírodních věd. Snažili se vytvořit české učebnice věcného učení. Po ukončení činnosti výchovného ústavu v Budči byl r. 1848 K. S. Amerling jmenován ředitelem první české hlavní školy v Praze, při níž byl zřízen dvouletý kurz pro vzdělávání učitelů, kteří již na školách učili, i pro novou generaci učitelů. Působil zde celých dvacet let a za tu dobu vychoval na 1200 národních učitelů. Jeho snem bylo vybudovat školu, z níž by vycházeli noví učitelé, kteří by byli všestranně a dokonale připraveni na své povolání. Navazoval na odkaz Komenského, tj. požadoval názorné a věcné učení. Byl průkopníkem vzdělávání dospělých. Budeč se měla stát tzv. všeučilištěm, kde by se přednášely veškeré vědy, řemeslné dovednosti a všechny obory umění (Chlup, 1960) (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Další významnou roli ve svépomocných snahách učitelů sehrálo vydávání časopisu *Posel z Budče*, pořádání různých setkání v místech působení vlasteneckých učitelů atd. Takovéto aktivity přinášely úspěchy ve zvyšování kvality výchovně vzdělávací práce a přispívaly k demokratizaci vzdělání.

Po r. 1848, kdy byla poražena revoluce, byly snahy učitelů o zkvalitnění vlastního vzdělání potlačeny. Moc nad školami opět převzala církev, což jí bylo umožněno konkordátem z r. 1855. Následkem toho došlo k zákazu výuky reálií v triviální škole a učitelům byly znemožněny jakékoliv pokusy uskutečnit pokrok v jejich vzdělání. Byla ale prodloužena docházka do preparand. Učitelé triviálních škol se vzdělávali jeden rok a učitelé škol hlavních dva roky (Krejčí, 1993) (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Změny v koncepci učitelského vzdělání nastaly po vydání liberálních školských zákonů r. 1868 a 1869, kdy církevní zřízení bylo nahrazeno státním, přičemž církev si i nadále ponechala jistý vliv ve školách. V její pravomoci zůstalo řízení a organizace výuky náboženství. Velký říšský zákon neboli Hasnerův zákon z r. 1869 zrušil triviální a hlavní školy a místo nich vznikly školy obecné a měšťanské² (původně jen jako varianta školy

²Školy obecné a měšťanské byly osmileté, což neodpovídá mezinárodní klasifikaci ISCED pro primární školství, ale vzhledem k tomu, že vzdělání učitelů se pro nižší a vyšší stupeň těchto škol

obecné). Normální škola jako typ elementárního vzdělávání mizí. Stanovil osmiletou školní docházku (kterou děti mohly absolvovat buď na škole obecné nebo měšťanské, nebo pět let na škole obecné a následně tři roky na škole měšťanské) a rozšířil okruh vzdělání o reálie, tělocvik, a ruční práce pro dívky. Obsah vzdělání obecných škol tvořily náboženství, jazyk, počty, reálie, psaní, nauka o formách geometrických, zpěv a tělocvik. Děvčata také měla absolvovat výuku ženských ručních prací a nauky o domácím hospodářství. Úkolem měšťanských škol bylo poskytnout dětem vyšší vzdělání, než jakého mohly dosáhnout na škole obecné. Obsahem vzdělání byly tyto předměty: náboženství, jazyk a písemnosti, zeměpis, dějepis, přírodopis, přírodozpyt, aritmetika, geometrie, vedení knih, kreslení od ruky a kreslení geometrické, krasopis, zpěv a tělocvik. Děvčata opět měla navíc ruční práce a nauku o domácím hospodářství. Tyto změny se odrazily i v požadavcích na vzdělání učitelů. Byl vytvořen nový typ školy pro přípravu učitelů obecných a měšťanských škol, tzv. učitelské ústavy, kde délka studia byla prodloužena na 4 roky (preparandy zanikly). Ačkoliv se obsah vzdělání na obou typech škol (obecných a měšťanských) lišil, příprava učitelů tuto skutečnost zohledňovala jen v malé míře. Uchazeči byli přijímáni na základě přijímacích zkoušek ze všech předmětů nižší střední školy kromě cizích jazyků. Předmětem studia byly učební předměty školy obecné a měšťanské, pedagogika, didaktika, dějiny pedagogiky a školní zákonodárství, přičemž těžištěm studia byly metodiky jednotlivých předmětů obecné a měšťanské školy. Příprava měla praktický charakter. Učitelský ústav byl obdobou střední školy, která ovšem neopravňovala ke studiu na vysoké škole, což i nadále vyvolávalo nespokojenost v učitelských kruzích. Při učitelských ústavech byly také založeny cvičné školy, na kterých budoucí učitelé hospitovali a konali své vlastní výstupy. Kvalifikaci pro školu měšťanskou získal uchazeč absolvováním učitelského ústavu, dvou let praxe na škole obecné a složením zkoušky způsobilosti pro školu obecnou a poté pro školu měšťanskou (Krejčí, 1993) (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Pozitivním krokem bylo zavedení dalšího vzdělávání učitelů, což znamenalo povinnou účast učitelů na pravidelných okresních učitelských konferencích, účast na speciálních kurzech, pokud byl na ně učitel pozván, studium časopisů a knižní pedagogické literatury.

nelišilo nebo jen nepatrně, zabývá se tato práce vzděláváním učitelů těchto škol na obou jejich stupních současně.

Zmíněný říšský zákon také zavedl možnost zřízení univerzitního pedagogického semináře, který umožnil, že alespoň některým učitelům obecných a měšťanských škol se mohlo dostat vysokoškolského vzdělání. Proti tomuto ustanovení se ovšem vytvořila opozice z řad vysokoškolských a středoškolských profesorů, kteří tak hájili nadřazenost a výlučnost svého vzdělání. V r. 1883 byla novelou zákona z r. 1869 možnost pořádat pedagogický seminář úplně zrušena. Novela posílila reakční tendence, kdy byl omezen obsah vzdělání v obecné a měšťanské škole a byla snížena úroveň vzdělání učitelů jak ve všeobecných, tak odborných předmětech (jednalo se zejména o pedagogiku, literaturu a reálie), přičemž došlo k posílení vzdělání v metodikách a byla nově zavedena chrámová hudba. Celkově byl posílen vliv církve na školské záležitosti (Kádner, 1931). Novela se také zásadním způsobem dotkla školní docházky. Byly zavedeny tzv. úlevy, což znamenalo, že rodiče dětí, které chodily 6 let do školy, mohli požádat o omezení pravidelné docházky do školy.

Protože snahy učitelstva o zkvalitnění jejich vzdělání nebyly vyslyšeny, učitelé sami dále vyvíjeli aktivity, které směřovaly ke zvýšení jejich vzdělání. Existovaly různé učitelské jednoty a spolky, přičemž jedním z jejich úkolů bylo prosazování vysokoškolského vzdělání učitelů elementárních škol a jejich sebevzdělávání. Významným pedagogem té doby byl Gustav Adolf Lindner, profesor filozofie a pedagogiky, který kritizoval dosavadní systém učitelského vzdělávání a zpracoval návrhy na reformu. Doporučoval zřídit samostatnou instituci, která by vzdělávala učitele na vysokoškolské úrovni a zároveň by uskutečňovala badatelskou činnost v oblasti pedagogických a psychologických věd. Velké kritice podrobil učitelské ústavy, zejména obsah a množství výuky. Zamýšlel se nad otázkou, čemu se má vlastně vyučovat, aby se to učitelé stačili nejen naučit, ale i procvičit si to. Kritizoval i určitou nelogičnost v pořadí vyučovaných předmětů (např. Dějiny pedagogiky jako teoretický předmět byly zařazeny až do 4. ročníku, který měl být podle Lindnera věnován hlavně praktickým předmětům přímo propojených s praxí) (Lindner, 1885).

Lindner byl představitelem herbartismu, který se od poloviny 19. století stal oficiální českou pedagogikou. Pojetí výchovy bylo založeno především na aktivitě vychovatele, v jehož rukou byly soustředěny všechny klíčové otázky formování osobnosti žáka. Dítě se pak mělo přizpůsobit předem vytýčeným požadavkům. Byl to směr upřednostňující rozumovou a mravní výchovu. Učitel měl dominantní postavení a výuka byla formou předávání hotových poznatků žákům, kteří si je měli osvojit. Žák se tak stal čistě pasivním subjektem, kdy hlavními metodami výuky bylo přesvědčování, moralizování a poučování. Ve školách

panovala tuhá kázeň spojená s příkazy, zákazy a tělesnými tresty. Ačkoli sám Herbart³ považoval za důležité, aby žákovi byla ponechána jeho vlastní individualita, tělesné tresty měli být využívány jen zřídka a škola měla vychovávat mravního všestranného člověka, realita ve školách se tomuto cíli hodně vzdalovala. Herbartismus vedl k přeceňování intelektualismu, vyznačoval se formalismem, verbalismem a encyklopedismem (Kučera, Štverák, 1999).

R. 1898 bylo oficiálně povoleno založení extenzí, což byla forma univerzitních přednášek pro učitele. Učitelstvo extenzí široce využívalo a zároveň pořádalo vlastní univerzitní kurzy zaměřené na filozofická, psychologická a pedagogická témata i otázky týkající se předmětového studia biologie, fyziky, matematiky atd. Tato svépomocná forma vzdělávání byla v té době jedinou pro zvýšení vzdělanosti učitelů (Krejčí, 1993).

Na přelomu 19. a 20. století kritika přípravy učitelů na učitelských ústavech stále sílila a začínala se promítat i do politické oblasti. V r. 1903 se v Praze konal 11. sjezd učitelstva, kde byl sestaven kulturní a školský program, který široce vymezoval národní poslání učitele. Jedním z hlavních požadavků bylo zavedení akademického vzdělání pro učitele. Toto odhodlání bojovat za vysokoškolské vzdělání ovšem nenašlo odezvu v realitě, protože ve společnosti vládly tendence nepovolit vyšší vzdělání učitelům. Vznikaly různé návrhy týkající se vzdělávání učitelů. Největší podporu si získal návrh Františka Drtiny (Kádner, 1931). Učitelé se měli vzdělávat na novém typu čtyřletých škol (učitelské ústavy by se zrušily), které by umožňovaly vstup na univerzitu. Chtěl také vytvořit novou fakultu školskou, kde by odborné vzdělání mělo filozoficko pedagogickou povahu (Drтина, 1909). I když se učitelstvu nepodařilo realizovat svůj program, tak dál pokračovalo ve svém úsilí o vysokoškolské vzdělání i po vzniku 1. republiky.

Po rozpadu Rakouska-Uherska Československo převzalo systém výchovy a vzdělávání se všemi jeho problémy. Učitelé doufali, že dojde ke splnění jejich požadavků, zejména zavedení vysokoškolského vzdělání. Jejich vzdělávání ovšem pokračovalo v tradici učitelských ústavů. Pokud chtěl absolvent studovat vysokou školu, musel složit doplňující maturitu na jiné střední škole. I nadále fungovaly cvičné školy a zkoušku učitelské

³Johann Friedrich Herbart, 1776 – 1841, německý filozof, psycholog, pedagog a estetik, který svým analytickým rozpracováním výchovně-vzdělávacího procesu ovlivnil výchovnou praxi i rozvoj pedagogické teorie ve druhé polovině 19. století.

způsobilosti pro definitivní ustanovení učitelem mohl absolvent podstoupit až po dvou letech zatímní praxe. Pro absolventy gymnázií a reálků byly při některých ústavech otevírány jednorocní abiturientské kurzy. Předpokládalo se, že tito absolventi jsou již dostatečně připraveni v odborných předmětech, proto těžištěm tohoto studia byla pedagogika a zejména metodiky jednotlivých předmětů. Studium bylo ukončeno maturitou.

Své požadavky na změnu dosavadního systému vzdělávání učitelé zformulovali v červenci 1920 na 1. sjezdu československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. Hlavním požadavkem bylo zřídit při univerzitách v Praze, Brně a Bratislavě školské fakulty, případně samostatné vysoké školy pro přípravu učitelů národních škol (obecných a měšťanských). Dále požadovali, aby i starší učitelé, absolventi učitelských ústavů, se mohli účastnit studia na těchto fakultách a aby mohli vykonat státní zkoušku. Na tomto sjezdu také vznikla Československá obec učitelská, jejímž úkolem, kromě jiného, bylo uskutečnit sjezdové požadavky. Obec podporovala návrh O. Kádnera na zřízení vysoké školy pedagogické a snažila se tento návrh prosadit formou zákona. Nebyla ale nalezena dostatečná podpora ze strany vlády a proti tomuto návrhu se postavila česká filozofická fakulta a spolek středoškolských profesorů. Někteří členové fakulty se však postavili na stranu učitelstva. V r. 1921 přednesl O. Chlup v Československé obci učitelské návrh na zřízení ústavu pro experimentální pedagogiku. Jeho aktivitou neměl být jenom výzkum, ale i vzdělávání učitelstva. Ještě téhož roku byla založena Škola vysokých studií pedagogických (ŠVSP) v Praze a později v Brně. Tímto názvem byl obcházen rakouský zákon o vysokých školách, podle kterého zřízení vysokých škol muselo být ustanoveno zákonem. Byla to soukromá instituce, do značné míry financována z prostředků učitelů. Přednostou pražské školy se stal O. Kádner, brněnské školy E. Babák (v dalších letech O. Chlup).

Od začátku na této škole fungovaly dvě základní formy studia. První formou bylo dvouleté studium pedagogiky a psychologie, přičemž posluchači mohli studovat i logiku, filozofii, estetiku atd. Zkoušky byly nepovinné. Ve druhé formě studia se pořádaly kurzy připravující zájemce pro vykonání zkoušky způsobilosti pro měšťanské školy. Těžištěm výuky byly tedy hlavně pedagogické a psychologické disciplíny. Na škole vyučovali vysokoškolští učitelé a další odborníci. Poskytovala vzdělání učitelům i absolventům středních a vysokých škol a učitelských ústavů. Výuka byla vedena podle vysokoškolského programu rozvrženého do dvou let v sobotních a nedělních soustředěních. Absolventi nezískali žádnou úředně uznávanou kvalifikaci (Kádner, 1931) (Krejčí, 1993).

Škola slavila neobvyklý úspěch, a proto již po šesti letech její existence bylo rozhodnuto vydat soubor vzpomínek, návrhů i kritiky některých posluchačů a profesorů. Byl to jeden ze způsobů, jak dosavadním pedagogickým a jiným skeptikům ukázat, že vzdělávání učitelů elementárních škol vysokoškolskou metodou v pedagogice a obdobných disciplínách má velký význam pro jejich profesi. Z uvedených názorů a vzpomínek je zřejmé, že tato škola pro tehdejší učitelstvo hodně znamenala a vyjadřovala určitý protest proti neochotě vlády umožnit vysokoškolské vzdělání. Pozitivní hodnocení se jí dostávalo nejen z řad učitelů, ale i z řad neučitelských posluchačů. Zejména byl oceňován způsob výuky, kdy byly prováděny různé experimenty, posluchači se učili vědecké práci, získali orientaci ve výchovných problémech z hlediska moderních věd, kurzy jim poskytovaly náměty pro práci a přemýšlení atd. Přitom pro mnohé z nich to znamenalo značné finanční výdaje, cestování na velké vzdálenosti, spaní v hromadných ubytovnách apod. (Kádner, 1927).

Zvláštní vzdělávací formou vysokoškolské úrovně pro učitele se stal pedagogický seminář v Olomouci, který byl slavnostně otevřen v listopadu 1926. Program semináře vycházel zejména z praktického hlediska, jehož hlavní aktivitou bylo řešit aktuální otázky pedagogicko školské, např. otázku osnov, otázky diagnostické, používání nových metod atd. Úkolem také bylo zjišťovat názory a postoje učitelů, jejich zkušenosti a vést je k samostatné práci. Zároveň posluchači měli získat široký rozhled a ovládnout metody vědecké, výzkumné a experimentální práce (Krejčí, 1993).

Dalším krokem ve vzdělávacích aktivitách učitelstva bylo v r. 1929 založení Soukromé pedagogické fakulty při ŠVSP. Pojetí fakulty vycházelo z požadavku vědecké přípravy pro praktickou práci učitele na různých typech škol se zaměřením na školy národní. V čele stál O. Kádner. Zájemci zde studovali pedagogicko-psychologické disciplíny, kdežto aprobační studium absolvovali na jiných fakultách. Studium dosahovalo vysokoškolské úrovně, na fakultě působili vysokoškolští učitelé a bylo organizováno jako na vysoké škole. Škola ovšem neměla právo udělovat jakékoliv kvalifikační oprávnění. Posluchači museli vykonávat doplňovací zkoušky učitelské způsobilosti na učitelských ústavech. Na počátku 30. let vrcholila krize, takže fakulta se potýkala s nedostatkem financí a zároveň i s odporem některých profesorů vysokých škol a dalšími problémy, což vedlo v r. 1932 k pozastavení její činnosti. Zájem o tento typ studia ale neopadal, tak na popud O. Kádnera vzniká místo pedagogické fakulty Soukromá dvouletá pedagogická akademie (což je v podstatě pouze přejmenovaná původní fakulta). Ta fungovala do uzavření vysokých škol nacisty (Kádner, 1931) (Krejčí, 1993).

Neustálý tlak učitelstva na vyřešení učitelského vzdělání vedl státní orgány k založení státní pedagogické akademie navazující na střední školu. První akademie byla zřízena r. 1930 v Bratislavě a posléze další dvě akademie byly zřízeny v Praze a v Brně. Do čela byli sice postaveni univerzitní profesori, ale vzhledem k tomu, že akademie byly připojeny k učitelským ústavům, přetrval spíše středoškolský typ studia. Vyučujícími byli vysokoškolští i středoškolští profesori. Pro praxi byly využívány cvičné školy, ale i školy další. V podstatě nahrazovaly dřívější abiturientské kurzy, přičemž kvalita vzdělání zde byla vyšší. Vycházelo se z toho, že studenti mají úplné střední vzdělání. Hlavními předměty byly filozofie, psychologie, dějiny výchovy a obecného školství, obecná pedagogika, obecná didaktika, školské zákony, vyučovací jazyk s metodikou, hudební výchova atd. Akademie také pořádaly kurzy pro přípravu učitelů z praxe ke zkoušce způsobilosti pro měšťanské školy. Jejich existence byla hodnocena jako pokrok oproti učitelským ústavům, ale problémem zůstával obsah studia z hlediska potřeb učitelského vzdělání. Pozitivně byly hodnoceny skutečnosti, že vzdělání učitelů na vyšší úrovni je upraveno státním zásahem, že poměr studentů a profesorů je jiný než na středních školách a že vyučující podává látku jako problém, a ne dogma. Kritizována byla především délka studia (1 rok), protože studenti nemohli být dostatečně připraveni v tak krátkém čase.

Ve druhé polovině třicátých let znovu zesílil tlak ze strany učitelstva na vytvoření státních vysokoškolských forem vzdělávání. I když sílily hrozby ze stran fašistického Německa, učitelé dál pokračovali v rozšiřování sebevzdělávacích aktivit a dokonce byly vytvořeny i dvě koncepce vysokoškolského vzdělávání učitelů. Jejich autory byly dvě významné pedagogické osobnosti prof. Chlup a doc. Příhoda. Tehdejší politický systém už ovšem neměl sílu uskutečnit něco tak zásadního.

Nacistická okupace znamenala zásadní obrat ve vývoji učitelského vzdělávání a celého školského systému. Plánem fašistického Německa byla postupná likvidace českého školství. Nacisté začali redukovat počty všech typů škol a na podzim 1939 uzavřeli vysoké školy. Učitelům byla předepsána znalost němčiny a docházelo k jejich postupnému přeškolení z dějepisu, zeměpisu a biologie. V posledních dvou letech války nastal rozklad školství. Bylo zastaveno vydávání pedagogických časopisů a jako náhrada za ně byl vydáván český a německý čtvrtletník *Vychovatel* v Čechách a na Moravě. V r. 1944 došlo k totálnímu nasazení učitelů a studentů. Školy byly zabrány pro vojenské účely. Své odhodlání učitelé ale nepřestali projevovat. Jejich aktivity sice nebyly v této době zaměřeny na prosazení vysokoškolského vzdělání, ale svou odhodlanost prokázali v odbojové činnosti, za kterou mnozí z nich byli

popraveni nebo zemřeli v koncentračních táborech (Krejčí, 1993) (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

Po skončení 2. světové války se rozhořel politický boj týkající se charakteru školství. Část politiků a pedagogických pracovníků požadovala obnovu předválečného školství, zatímco levice žádala vytvoření jednotné školy. Levicovní stoupenci prosazovali vznik jednotné vnitřně nediferencované školy. Zákon o jednotné škole byl vydán po únorovém převratu v dubnu 1948. Tím bylo zavedeno jednotné základní obecné vzdělání pro všechny děti ve věku od 6 do 15 let. Vznikly národní školy: pětiletý 1. stupeň jednotné školy, střední školy, což byl čtyřletý 2. stupeň jednotné školy, a školy 3. stupně. Škola se stala institucí, která měla vychovávat občany socialistické společnosti. R. 1960 bylo školským zákonem zavedeno nové pojetí všeobecně vzdělávací školy, v níž si měl žák osvojit nejen základy věd, ale i základy výroby (i prakticky). Tento princip se uplatňoval v celém školském systému, proto byl na základní škole zaveden předmět pracovní vyučování. 60. léta znamenala jisté uvolnění, které se projevovalo v úsilí o modernizaci vzdělávání (např. pokusy o diferenciaci). V 70. letech je zřejmá obnova socialistického charakteru školství.

Výchova v období socialismu byla vedena v duchu tehdejšího politického zřízení. Výchova měla funkci společenskou a cílem výchovy byl komunistický člověk. Takového cíle se mělo dosáhnout v souladu se společenskými a individuálními potřebami, tj. v souladu s tělesným a duševním vývojem dítěte. Měl být vychován takový člověk, který své schopnosti harmonicky rozvíjí ve prospěch společnosti, proto výchova měla působit na celou osobnost žáka. Výchova byla rozdělena na rozumovou, polytechnickou (seznámení žáků se základními principy výroby), pracovní, mravní, estetickou a tělesnou. Všechny tyto složky výchovy existovaly ve vzájemných souvislostech a měly vést k všestrannému rozvoji člověka, který se bude aktivně podílet na budování spravedlivé společnosti (Chlup, 1965).

Vydáním dekretu prezidenta republiky r. 1945 se i vzdělávání učitelů primární školy dostalo na vysokoškolskou úroveň. Byly zřízeny pedagogické fakulty, na kterých původně měli učitelé obecných a měšťanských škol studovat šest semestrů, ale studium učitelů obecných škol bylo hned na počátku zkráceno na čtyři semestry. Vznikem pedagogických gymnázií r. 1950 bylo vzdělávání učitelů 1. stupně převedeno na tyto instituce (Vorlíček, 1991). Zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele obecných a měšťanských škol mělo být jistou zárukou získání kvalitních znalostí ve vyučovaných předmětech i v pedagogicko-psychologické oblasti. Obsahem studia učitelů obecných škol byla i problematika dítěte mladšího školního věku a primární školy a předměty filozofické, estetické, pedagogické a

psychologické. Převedení vzdělávání této skupiny učitelů na pedagogická gymnázia ovšem snížilo úroveň jejich vzdělání, která byla srovnatelná s učitelskými ústavami, kde obsahem vzdělání byly všeobecně vzdělávací předměty střední školy a pedagogika, jejíž součástí byla i psychologie a pedagogická praxe.

Ve stejném roce též bylo zavedeno dálkové studium na pedagogických fakultách pro učitele v činné službě. Bylo povinné pro všechny učitele, kteří nezískali potřebnou způsobilost podle tehdejších předpisů a měli ji získat do deseti let po nástupu do praxe. Dobrovolně se mohli účastnit studia i ostatní učitelé. Těžištěm studia bylo individuální studium podle vysokoškolských skript a učebnic zprostředkované konzultačními středisky. Jejich úkolem byla celková organizace studia, zajišťování konzultací pro učitele, organizace seminárních, laboratorních a praktických cvičení, přednášek, zajišťování zkoušek atd. Vyučujícími byli vysokoškolští učitelé, učitelé 3. stupně či jiní odborníci.

Reformou z r. 1953 byla pedagogická gymnázia přeměněna na pedagogické školy, na nichž se připravovali učitelé národních škol 1. stupně, přičemž jim byla zákonem zrušena možnost vysokoškolského vzdělávání.

Od poloviny padesátých let se projevovaly snahy o zvýšení kvality přípravy učitelů pro první stupeň školy, která byla převedena na střední školu. Výsledkem tohoto úsilí byl vznik institucí, které v nástavbovém studiu poskytovaly absolventům vyšší vzdělání než středoškolské. Studium však nedosahovalo vysokoškolské úrovně. V Praze byla zřízena Jiráskova pedagogická škola, v Martině Pedagogický institut. Tyto školy ukončily svou činnost při reformě v r. 1959.

Reforma z r. 1959 s sebou přinesla vznik nových vzdělávacích institucí, jimiž byly pedagogické instituty. Tyto instituty byly pod správou krajů a jejich koncepce nebyla zcela vyjasněná. Každým rokem docházelo ke změnám a úpravám, což nakonec vedlo po pěti letech k jejich zrušení. Jejich úkolem bylo vzdělávat a vychovávat učitele pro školy poskytující základní všeobecné vzdělání a vychovatele pro mimoškolní výchovnou činnost. Tyto instituce byly druhem vysoké školy. Učitelé 1. stupně zde studovali tři roky a v r. 1963 byla délka studia stanovena na čtyři roky, kdy po třech letech studia studenti skládali odbornou zkoušku a zkoušku z pedagogiky, poté následovala řízená roční praxe a studium bylo ukončeno diplomovou prací.

Tím, že tyto instituty spadaly do pravomoci krajů, byly často označovány jako vysoké školy „svého druhu“. Od jiných vysokých škol se lišily právním postavením, organizační

strukturou, často i složením pedagogických pracovníků. Proto v r. 1962 byly převedeny pod správu a řízení ministerstva školství a kultury. Přínosem těchto institutů bylo, že se příprava učitelů 1. stupně opět dostala na vysokoškolskou úroveň. Doba přípravy byla dokonce delší než na pedagogických fakultách.

Další reforma se týkala let 1964 – 1976. Zákonem opatřením předsednictva Národního shromáždění ze srpna 1964 byly zřízeny pedagogické fakulty při všech českých a slovenských univerzitách. Byla ukončena problematická činnost pedagogických institutů, kdy některé z nich byly přeměněny na pedagogické fakulty a ostatní postupně zanikly. Úkolem pedagogických fakult bylo připravovat učitele pro oba stupně základní devítileté školy (obdobně tomu bylo i u pedagogických institutů). Ve školním roce 1967 – 1968 byla zrušena roční řízená praxe ve prospěch teoretické přípravy, tím se studium učitelství pro 1. - 9. ročník prodloužilo na čtyři roky. Došlo k posílení pedagogicko-psychologické složky, neboť zkušenosti z praxe ukazovaly na nedostatečnou připravenost absolventů jako vychovatelů. Příprava učitelů pro 1. stupeň byla kombinována s přípravou pro vyučování jednomu vyučovacímu předmětu v 6. až 9. ročníku základní školy. Od roku 1970 byl zřízen studijní obor učitelství pro 1. - 5. ročník základní devítileté školy. Příprava učitelů pro 1. stupeň se tak důsledně zaměřila na specifičnost tohoto stupně. Obory kombinující 1. a 2. stupeň byly zrušeny.

Dalším výrazným mezníkem je rok 1976, který přináší zásadní přestavbu 1. stupně základní školy (tzv. nová koncepce). Dochází k jasnému oddělení přípravy učitelů 1. a 2. stupně a k následné integraci přípravy učitelů 2. stupně a středoškolských učitelů.

Z daného vývoje je patrné, že kvalita přípravy učitelů ne vždy dosahovala požadované úrovně. Nestabilita některých typů studia, mnohdy nedostatek kvalifikovaných vyučujících nepřispívaly k žádoucímu rozvoji učitelových kvalit. 50. léta znamenala odklon od jasné Chlupovy koncepce vzdělávání učitelstva a opětovné snížení kvality přípravy. V ní se také příliš prosazovala ideologie a propaganda KSČ až do r. 1989. Pozitivními aspekty, kromě vysokoškolského vzdělávání učitelů, bylo vypracování systému dalšího vzdělávání učitelů včetně postgraduálního studia.

3.2 Transformace vzdělávání učitelů primární školy

Rokem 1989 začíná nová etapa, která vede k transformaci celého školského systému. Problémem té doby je, že neexistuje ucelená koncepce vzdělávání a výchovy a tím ani koncepce přípravného a dalšího vzdělávání učitelů, která by se stala základem pro strategická rozhodnutí a systémové zásahy do vzdělávacího systému. Do r. 1989 byla pedagogika ideologizována (teorie komunistické výchovy) a pedagogické disciplíny měly příliš akademický charakter, což vedlo k nedostatečnému výcviku praktických učitelských dovedností a utváření učitelských postojů. Pedagogická praxe byla pojímána zejména didakticky, tj. zaměřena na výuku předmětu. Chyběla v ní výchovná práce učitele se žákem – diagnostika, komunikace, hodnocení atd. Důraz byl v učitelské přípravě kladen na oborovou složku přípravy a pedagogicko-psychologická složka byla podceňována (Spilková, 2005). I přes neexistenci nové ucelené koncepce se rok 1989 stal významným mezníkem, který znamenal rozsáhlé změny nejen v přípravě učitelů. V oblasti přípravy učitelů pro 1. stupeň existovala relativní shoda o podobě této přípravy. Všech devět fakult spolupracovalo při formulování základních principů reformy. K hlavním bodům patří vymezení podstaty profese, která se odvozuje z nového pojetí primární školy, tj. humanizace školy, jejíž hlavní smysl spočívá v celkové kultivaci dětské osobnosti, individuálním rozvoji, získávání dítěte pro učení, školu a vzdělávání. Jádrem kvalifikace učitele primární školy se staly pedagogické a psychodidaktické kompetence, jejichž základem je schopnost učitele transformovat vzdělávací obsahy tak, aby byly srozumitelné pro děti mladšího školního věku, a schopnost diagnostikovat na základě individuálních potřeb a zvláštností. Těžištěm studia se tak stávají pedagogicko-psychologické disciplíny, oborové didaktiky a praktická příprava. Oborová a předmětová příprava se dostává na sekundární úroveň. Zároveň je posíleno všeobecné vzdělání (filozofie, etika, historie atd.) a je kladen důraz na rozvoj profesních dovedností (zprostředkování učiva různými cestami, komunikace, aktivizace žáků, práce s růzností, tvořivé pojetí vyučování atd.). Studium tak dostává více činnostní a dovednostní charakter, kdy studenti řeší konkrétní výchovně vzdělávací situace.

Jedním z modelů učitelské přípravy je jednofázový integrovaný model, jehož základním principem je souběžné studium oborové a profesní složky přípravy. Tento model umožňuje integraci jednotlivých prvků studia, úzké propojení teoretické a praktické přípravy, což se v závislosti na povaze práce na 1. stupni a současném pojetí primární školy jeví jako vhodný model přípravy učitelů. Specifickým rysem tohoto vzdělávání učitelů je nutnost integrace vyplývající z širokého profilu a multidisciplinarity studia. Učitel 1. stupně musí zvládnout v určitém rozsahu odborný základ všech vyučovaných předmětů, proto je nutné

zapojit integraci i do obsahu učitelského vzdělávání, kde se hledá propojenost mezi různými obory.

V současnosti je příprava učitelů 1. stupně akreditována v programu Učitelství pro základní školy – obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Tento program nabízejí všechny pedagogické fakulty v prezenční i kombinované formě (Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity pouze prezenčně). Je to v podstatě jediný obor, který existuje jako magisterské studium, tj. jednofázový integrovaný model. Na některých fakultách je možné ho studovat s prohloubenou specializací pro určité předměty. Jedná se zejména o jazykové specializace či specializace výchov. Často jde také o specializaci zaměřenou na speciální pedagogiku.

Absolvent je vzdělán v široké škále předmětů, získává ucelené znalosti pro působení na prvním stupni. Je vybaven kompetencemi, které mu pomáhají vytvářet podmínky pro vývoj individuálních předpokladů dítěte ve vztahu k biologickému zrání a celkovému zdraví dítěte. Dokáže pomoci dětem řešit problémy každodenního života, podílí se na rozvoji jejich hodnotové orientace. Vytváří multikulturní prostředí, kde se děti učí toleranci, respektu. Učí se analyzovat svoji vlastní práci, tj. je schopen sebereflexe a reflektuje práci ostatních. Nedílnou součástí je rozvíjení schopnosti používat diagnostické metody a získat tak představu o každém dítěti. K hlavním složkám studia patří předmětově-didaktické a psychodidaktické kompetence, které obsahují zvládnutí základů vyučovacích předmětů, přispívají k didaktické tvořivosti a studenti se učí didaktické transformaci vzdělávacích obsahů. Budoucí učitel je schopen integrovat obsah primárního vzdělávání, propojovat učivo různých vyučovacích předmětů. Orientuje se v pedagogicko-výzkumné oblasti, tj. umí zformulovat pedagogický problém a výzkumné otázky, uskutečnit výzkum a následně zaznamenat výsledky výzkumu. Při studiu se také seznámí s potřebnými dokumenty a normami a rozvíjí své řídicí a organizační kompetence. Absolvent by tedy měl být vybaven komplexními znalostmi a kompetencemi pro výkon dané profese.

Pedagogická praxe se různí v závislosti na fakultě. Studenti obvykle začínají náslechovou praxí, pokračují průběžnou a končí souvislou pedagogickou praxí. Některé fakulty organizují praxi i v alternativních školách či v malotřídkách. Studenti mají možnost konzultovat problémy a zkušenosti z praxe na základě teoretických poznatků. Vyzkouší si výuku všeobecných předmětů, některých výchov a obvykle jednoho cizího jazyka. Poměr praxe k ostatním předmětům se postupně navyšuje.

3.3 Některé složky přípravného studia učitelů primární školy

3.3.1 Odborná praxe

Praxe hraje důležitou roli v profesním vývoji budoucího učitele. Studium je považováno za stadium utváření učitelských kompetencí, rozvoje dovedností řešit konkrétní výchovně vzdělávací situace, přičemž je akcentována integrace teoretické a praktické složky přípravy. Praxe není pojímána pouze jako pasivní sledování výchovně vzdělávacího procesu a napodobování vzorového učitele.

V současném pojetí praktické přípravy je nejprve fáze analytická, ve které se student učí analyzovat výchovně vzdělávací proces. Pomocí náslechnů a drobných terénních výzkumů lépe poznává svět žáků, učitele, třídy a školy. V této fázi jde zejména o to pochopit a popsat konkrétní situace.

Druhá fáze je založena na vlastní učitelské a asistentské činnosti. V této fázi budoucí učitel sám navrhuje a realizuje vlastní řešení konkrétních problémů. Rozvíjí tak konkrétní učitelské dovednosti, přičemž je kladen důraz na inovativní přístup k vyučování.

Základní charakteristikou obou fází je neustálá teoretická reflexe praxe. Studenti jsou vedeni k tomu, aby reflektovali, co vidí a co dělají, tj. musejí si klást otázky, což jim umožňuje hlubší pochopení daných jevů. Zároveň si tak uvědomují i význam teoretických pojmů.

Diagnostika patří ke každodenním činnostem učitele a je součástí obecně didaktických dovedností. Vede k hlubšímu poznání činnosti učitele a žáka. Student kromě analýzy vlastní činnosti se učí diagnostikovat osobnost žáka (intelektuální úroveň, způsoby myšlení, schopnosti, projevy chování, kvalita vztahů s jinými žáky atd.). Učí se poznat osobnost žáka z hlediska vývojových změn a individuálních zvláštností na základě vzájemné interakce.

K profesní přípravě se řadí i práce studenta s obsahem učiva, jeho transformace a interpretace vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků. Nejde jen o zvládnutí standardních činností a dovedností, ale především o tvůrčí proces práce, ve kterém student prokazuje schopnost zpracovat obsah učiva různým způsobem a pro různé úrovně náročnosti, použít a vytvářet metody na základě individuálních odlišností, umět pracovat s více zdroji atd.

Ve svém profesním vývoji by učitel měl dospět k vlastnímu pojetí vyučování, mělo by dojít k syntéze poznatků, postojů, praktických zkušeností, učitel by měl najít vlastní učitelskou identitu. Je to dlouhodobý proces, který by měl být nastartován v pregraduální přípravě učitele a pokračovat po přechodu do praxe.

3.3.2 Osobnostní a sociální výchova (OSV)

Se změnou role učitele, kdy se zdůrazňuje sociální aspekt jeho práce, tj. učitel učí své žáky žít ve společnosti ostatních, byla do vzdělávání učitelů zařazena Osobnostní a sociální výchova. Kromě předmětových znalostí hrají důležitou roli i osobní kvality učitele, protože ten se stává nositelem sociální role a tím, kdo může pozitivně ovlivňovat osobnostní a sociální rozvoj žáků. Učitel by měl vést vyučování tak, aby byla posílena autonomie samotných žáků. Měl by vytvářet podmínky pro dobré soužití ve školní třídě, přispívat k vytváření kvalitního sebepojetí a pozitivní perspektivy všech dětí (Šikulová, 2005).

Aby mohl učitel přispívat k osobnostnímu rozvoji žáků a rozvíjet jejich sociální dovednosti, musí být pro tuto činnost připraven. Musí být schopen porozumět tomu, co se odehrává mezi ním a žáky a mezi žáky navzájem, orientovat se ve školních situacích a adekvátně na ně reagovat. Důležité je, aby učitel nejdříve porozuměl sám sobě, aby měl zkušenost z učení prožitkem. Pokud má porozumět svým žákům, musí nejprve znát sám sebe.

Studenti učitelství 1. stupně mají možnost absolvovat kurz OSV. Je to téma, které se prolíná i dalšími oblastmi přípravného vzdělávání učitelů. Dotýká se zejména pedagogicko-psychologické přípravy studentů, souvisí s pedagogickou praxí či psychologickými disciplínami (interakce učitele se žáky, pedagogická komunikace, práce se skupinou, sebereflexe vlastní práce atd.). Absolvování kurzu OSV má studentům pomoci v osobnostním a sociálním rozvoji jich samotných. Základem je činnost učení a učení prožitkem, kterými si student osvojuje dovednosti pro sebepoznání, seberegulaci, sebeorganizaci. Rozvíjí sebereflexi, která má důležitou motivační funkci, protože navozuje potřebu něco změnit. Student se učí zvládat rozhodovací situace, používat adekvátní komunikační prostředky, porozumět druhému. Poznání druhých vede k větší toleranci a demokratičtějšímu jednání. Budoucí učitel přebírá odpovědnost sám za sebe, za svůj profesní rozvoj.

3.3.3 Psychodidaktické zaměření studia

Psychodidaktika vyjadřuje provázanost mezi teorií vyučování a psychologii učení, propojuje didaktické poznatky s psychologickými. Jde o to, aby učitel dokázal zprostředkovat učivo tak, aby mu žáci porozuměli, pochopili základní principy a klíčové pojmy. Nejde jen o předávání hotových poznatků, ale jejich zprostředkování přímou zkušeností, vlastní myšlenkovou činností. Student učitelství se učí převést znalosti z oboru do jazyka dítěte, využít prekonceptů dítěte a konfrontovat je s učivem. Budoucí učitel je uváděn nejen do myšlení v oboru, ale také do toho, jak myslí dítě v daném oboru.

V této oblasti je možné pozorovat snahu o integraci některých disciplín namísto velkého počtu předmětových didaktik, což se z hlediska povahy práce učitele 1. stupně jeví jako logický krok v psychodidaktické přípravě. Ve studijních plánech oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ lze nalézt integrované předměty jako např. Didaktika 1. stupně ZŠ či Didaktika integrovaného vědního základu. Ačkoli se klade důraz při výuce na zkušenostní učení, nelze předpokládat, že student získá všechny poznatky prostřednictvím vlastní činnosti. Je proto nutné vybrat exemplární témata a metody, které budou sloužit jako vzor pro pochopení analogických témat a pojmů a přispějí k lepšímu porozumění podstaty a celkové struktury oboru.

3.4 Přijímací řízení

Přijímací řízení je plně v kompetenci univerzit, takže každá pedagogická fakulta si stanovuje vlastní kritéria pro přijetí. Předpokladem pro přijetí je samozřejmě úplné střední vzdělání s maturitou, přičemž každý uchazeč musí zároveň doložit, že je zdravotně způsobilý pro výkon dané profese. Jedná se také o foniatrické vyšetření, aby se vyloučily případné vady řeči a hlasu. Pedagogické fakulty buď přijímají uchazeče na základě testu obecných studijních předpokladů (Pedagogická fakulta v Olomouci, Ústí nad Labem, Brně, Liberci), nebo na základě oborových přijímacích zkoušek. Ty jsou ústní (Praha, Hradec Králové, Plzeň), kdy se pohovorem zjišťuje orientace v daném oboru, všeobecný kulturní rozhled a komunikativní a osobnostní předpoklady. Někde existuje i písemná část, ve které se většinou zjišťují znalosti z českého jazyka. Na některých fakultách (Liberec, České Budějovice, Praha) se konají i talentové zkoušky z HV, TV nebo VV. Snahou fakult je vybrat takové uchazeče, kteří nejen

disponují určitými znalostmi, ale hlavně mají odpovídající předpoklady stát se skutečně kvalitním učitelem (např. komunikativnost, kreativita, motivace pro výkon tohoto povolání, kultura projevu).

3.5 Státní závěrečné zkoušky

Studium je ukončeno absolvováním státních závěrečných zkoušek, jejichž součástí je i obhajoba diplomové práce. Na většině pedagogických fakult se zkoušky konají z oblasti pedagogiky a psychologie, z matematiky a českého jazyka a literatury. Součástí je i didaktika těchto předmětů. Pokud absolvent studoval specializaci v oboru Učitelství 1. stupně ZŠ, koná státní zkoušku i z této specializace. Na Pedagogické fakultě UK je možnou variantou státní zkoušky z pedagogiky i obhajoba pedagogického portfolia, což je soubor vybraných prací a jiných materiálů studenta z průběhu jeho studia, které dokumentují profesní vývoj a dosažení profesních kompetencí. Po ukončení studia je absolvent oprávněn k práci učitele na běžném i alternativním typu školy. Je vybaven profesními kompetencemi, které mu umožňují další profesní růst (např. doktorské studium). Mezi tyto kompetence zejména patří reflektivní a sebereflexní kompetence, diagnostické, komunikativní, kooperativní, předmětově-didaktické, pedagogicko-organizační, řídicí či výzkumné kompetence. Měl by být schopen řešit pedagogické problémy, hodnotit svoji pedagogickou činnost.

4. VÝVOJ A SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ SEKUNDÁRNÍ ŠKOLY

Příprava učitelů sekundárních škol prošla změnami na různé úrovni. I v současné době můžeme zaznamenat snahy o zlepšení kvality vzdělání učitelů, což úzce souvisí s reformami ve školství. Roste zájem studentů o střední vzdělání s maturitou, kteří posléze chtějí pokračovat ve studiu na vysoké škole. To samozřejmě vyvolává tlak na změnu přístupu učitelů ke studentům. Jak bylo možno zaznamenat u nižších stupňů škol, tak i na tomto stupni se od učitelů očekává, že nebudou jen odborníky ve svém předmětu, ale že budou takovými pedagogy, kteří respektují specifické potřeby svých žáků, tj. tlak na profesionalizaci učitelské profese.

Učitele sekundárních škol je možné rozdělit na učitele nižších sekundárních škol, což podle mezinárodní klasifikace vzdělávání odpovídá 2. stupni základních škol a nižšímu stupni víceletých gymnázií (ISCED 2), a na učitele vyšších sekundárních škol, což jsou školy, které navštěvují žáci po ukončení povinné školní docházky, tj. střední školy (ISCED 3). Od učitelů se očekává vyšší míra specializace.

Tyto učitele lze dále rozdělit na učitele všeobecně vzdělávacích předmětů a učitele odborných předmětů. Příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů je organizována na pedagogických nebo jiných univerzitních fakultách (filozofických, přírodovědných, matematicko-fyzikálních atd.). Učitelé odborných předmětů zejména na středních školách se obvykle připravují na různých typech vysokých škol, kdy po absolvování magisterského studia si musí doplnit pedagogickou kvalifikaci.

4.1 Historický kontext vzdělávání učitelů sekundární školy

Školský systém v naší zemi byl až do konce 2. světové války v podstatě rozdělen do dvou vzájemně málo prostupných větví nazývaných také kolejemi. V praxi to znamenalo, že po absolvování společné primární školy se žáci rozcházeli v jedenácti letech buď na školy střední, což byla zejména osmiletá gymnázia a reálky (později vzniklo i reálné gymnázium a reformní reálné gymnázium), nebo pokračovali na školách měšťanských či obecných. Nižším sekundárním školám, kterým odpovídá dnešní 2. stupni ZŠ, lze tedy přiřadit studium na

měšťanské škole či vyšším stupni obecné školy a studium na nižším stupni gymnázia a reálky. Vyšším sekundárním školám odpovídají vyšší stupně středních škol (gymnázium, reálka). Přípravou učitelů měšťanských a obecných škol se již zabývala jedna z předchozích kapitol, proto se tato kapitola zaměří převážně na přípravu středoškolských profesorů. Po 2. světové válce dochází k zániku měšťanských a obecných škol a vzniká jednotná škola, která je rozdělena na 1. a 2. stupeň, proto je zohledněno i vzdělávání učitelů nižší sekundární školy (2. stupeň národní školy, později základní školy). Vzdělávání středoškolských profesorů mělo zcela jiný vývoj než u učitelů elementárních škol. Jeho průběh nebyl tak dramatický, protože středoškolští profesori se tradičně vzdělávali na vysoké škole, z počátku pouze na filozofické fakultě, po vzniku republiky i na přírodovědecké. Studium mělo čistě univerzitní podobu. Studované obory byly na vysoké úrovni a byly těžištěm studia. Pedagogika a psychologie zaujímal jen nepatrnou část studia a studium postrádalo pedagogickou praxi.

V r. 1849 byla vydána první norma stanovující požadavky na vzdělání středoškolských profesorů. Jejím vydáním začala v Rakousku jejich organizovaná příprava. Pevnější většina středoškolských profesorů se připravovala na filozofické fakultě, která se stala rovnocennou s ostatními univerzitními fakultami (do té doby plnila propedeutickou funkci) a budoucí středoškolští profesori studovali dva až tři obory. Většina absolventů odcházela učit na gymnázia, takže se rozvíjely zejména ty vědní obory, které se vyučovaly na gymnáziu. Byl vydán tzv. provizorní zákon, jehož obsah v podstatě tvořil studijní řád. Student po složení předepsaného počtu kolokvií (dílčích zkoušek) se mohl přihlásit ke státní zkoušce. Po jejím absolvování získal vysvědčení, které ho opravňovalo vyučovat na gymnáziu, přičemž nemusel doložit, že absolvoval studium pedagogiky ani filozofie. Ze vzdělání budoucích středoškolských profesorů byl vynechán tzv. univerzitní základ (filozofie, logika, psychologie, pedagogika). To bylo napraveno již r. 1856, kdy se vydáním definitivního zkušebního řádu stal univerzitní základ součástí přípravy. Těžištěm studia byly obory, které chtěl absolvent vyučovat. Studium se i nadále ukončovalo státní zkouškou, která měla tři části: 1. domácí práce z aprobačních předmětů, 2. klauzurní práce z aprobačních předmětů, 3. ústní zkouška. K přihlášce ke státní zkoušce musel uchazeč doložit osvědčení o filozofickém a pedagogickém vzdělání. Pedagogika a filozofie nebyly součástí státní zkoušky. Po státní zkoušce byl budoucí profesor povinen absolvovat tzv. zkušební rok, což byla roční praxe, která byla podmínkou k definitivnímu ustanovení. Součástí praxe se stalo i studium předpisů pro střední školy včetně administrativy (Váňová, 2007).

K menším změnám v pojetí vzdělávání středoškolských profesorů došlo v r. 1884 revizí zkušebního řádu z r. 1856. Ačkoliv zde existoval požadavek na náležité pedagogické vzdělání, změny byly pouze vnější. Studium se prodloužilo o rok a působnost státních zkušebních komisí byla rozšířena i na reálky. Toto prodloužení studia bylo opět zkráceno v r. 1897, ale pouze o jeden semestr. Zároveň bylo usnadněno studium snížením nároků na státní zkoušky. Počet domácích prací byl snížen na jednu, klauzurní práce se zjednodušily a byla zrušena klauzurní práce z pedagogiky. Opětovné zkvalitnění studia nastalo v r. 1911, které následovalo po reformě středních škol (vznik nových typů – reálné gymnázium a reformní reálné gymnázium), což kladlo zvýšené nároky na dostatečný počet kvalifikovaných učitelů. Změna přinesla znovuproloužení studia na 4 roky, zvýšení počtu aprobací, změnu v univerzitním základu, znovuzavedení domácí písemné práce z každého ze dvou studovaných oborů a klauzurní práce kromě oborů i z vyučovacího jazyka a nové pojetí zkušebního roku. Obsahem univerzitního základu byla kromě filozofie, psychologie a pedagogiky také školní hygiena a vyučovací jazyk. V rámci rozšíření zkušebního roku studenti také museli projít kurzem prohlubujícím teoretickou výuku.

Po vzniku Československa nedošlo k žádným velkým změnám. V platnosti i nadále zůstal původní zkušební řád z r. 1911, který zachoval všechny základní principy předchozího vývoje, tj. vymezoval pravidla pro státní zkoušku a k průběhu studia se vyjadřoval jen velmi omezeně stanovením podmínek, které bylo nutné splnit před přihlášením se ke státní zkoušce. Hlavním úkolem bylo zajistit středním školám dostatek učitelů, proto r. 1919 se přestává požadovat jako součást způsobilosti pro práci na střední škole zkušební rok. Praxe tak přestala být součástí požadavků na způsobilost středoškolského profesora. Ta byla částečně obnovena r. 1922 tzv. čekatelským rokem, kdy absolvent čtyřletého studia normálně pracoval při sníženém úvazku a za nižší plat. Na konci tohoto roku škola vydala osvědčení pro státní správu o tom, zda tento „čekající“ učitel je schopen definitivního ustanovení (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992).

K zásadní změně v přípravě středoškolských profesorů došlo až v r. 1930 vydáním nového zkušebního řádu. Studenti museli složit dvě státní zkoušky, první po 4. a druhou po 8. semestru. První byla převážně ústní (aprobace, vyučovací jazyk), druhá měla již klasickou podobu, tj. domácí a klauzurní práce a ústní zkouška. Ke každé z obou státnic bylo nutné doložit absolvování a složení zkoušek z předmětů z univerzitního základu. Před první státnicí musely být složeny zkoušky z pedagogiky a filozofie, před druhou státnicí opět zkouška z pedagogiky, dále z psychologie, metodiky a absolvování pedagogického semináře. Zároveň

z univerzitního základu odpadla školní hygiena a nově byla zařazena občanská nauka. Problém praxe ovšem nebyl vyřešen a až Zkušební řád ustanovovací zkoušky profesorské z r. 1934 částečně tuto problematiku řešil. Ten určil, že pro definitivní ustanovení bylo třeba složit zvláštní zkoušku, která byla podmíněna nejméně tříletou praxí a měla výrazné pedagogické zaměření. Zkouška se konala před úředníky školské správy a vybranými profesory, byla tedy mimo působnost univerzitní přípravy. Skládala se z klauzurní práce z metodiky jednoho aprobačního předmětu, praktických výstupů z obou předmětů a ústních zkoušek z teoretické pedagogiky a didaktiky, dějin pedagogiky, metodik a školních předpisů. Tento zkušební řád byl poslední normou týkající se středoškolských profesorů z období první republiky.

Univerzitní vzdělání se od vzdělání poskytovaného učitelskými ústavy hodně lišilo. Rozdíl byl nejen v délce a v dosaženém stupni vzdělání, ale i v obsahu. V univerzitním vzdělání byl kladen důraz na vzdělání v dané specializaci (aprobačním předmětu). Přednášena byla často jen velmi úzká témata a chyběla ucelená prezentace učiva. Těžištěm byla tedy vědecká příprava, což vedlo k tomu, že učitel uměl vědecky bádát, ale nebyl dostatečně připraven na pedagogické působení ve škole. Výuka pedagogiky byla převážně formou přednášek, které opět měly povahu spíše vědeckou, než aby připravovaly pro profesi učitele. Problémem byla pedagogická praxe, která byla v podobě zkušební a později čekatelského roku. Jejím nedostatkem byla zejména jen omezená možnost reflexe a sebereflexe pod vedením zkušeného praktika. Po zavedení čekatelského roku byl budoucí profesor v podstatě ponechán sám sobě. Vzdělání na učitelských ústavech bylo mnohem širší. Jeho obsahem byly i pedagogicko-psychologické disciplíny, náslechy a praxe, takže absolventi byli lépe připraveni pro výkon svého povolání v oblasti pedagogicko-psychologické.

Středoškolští profesori si uvědomovali nedostatky univerzitní přípravy a tak vznikaly snahy o její reformu. Největší problémy byly spatřovány v odtrženosti od středoškolské praxe, tj. chyběla jim ucelenost poznatků, nedostatečné vzdělání v metodikách aprobačních předmětů či nedostatečná praxe během studia. Proto vznikaly návrhy na nové pojetí učitelské přípravy, jejíž oporou se měly stát pedagogicko-psychologické disciplíny. Jedním z návrhů byl i návrh O. Chlupa, který pokládal pedagogickou přípravu za nezbytnou. Pedagogická příprava měla mít podobu univerzitního základu a měla zahrnovat teoretická východiska učitelské profese (kromě aprobačních předmětů), tj. filozofii, sociologii, etiku, estetiku, biologii, psychologii, školní hygienu atd. Střední škola podle něj měla kromě vzdělávací funkce plnit i funkci výchovnou. Zároveň kritizoval dosavadní pojetí pedagogiky a žádal více praktických cvičení v laboratořích, cvičných školách, lepší vybavenost knihoven atd. Jeho

návrh se ovšem setkal jen s malou podporou, takže k žádným skutečným změnám nedošlo. Dalším návrhem byl návrh profesora B. Bydžovského z r. 1927, který se snažil uvést v život Chlupovo pojetí pedagogického studia, chtěl zavést cvičné školy a zkoušku praktické způsobilosti. Ale ani tento návrh se nedočkal realizace. Poslední zásadní návrh (opět nerealizovaný) týkající se přípravy středoškolských profesorů vznikl v r. 1935. Ve velké míře se na něm podíleli psychologové a z psychologie učinili těžiště učitelovy přípravy. Veškerá pedagogicko-psychologická příprava měla být zařazena až do posledního roku učitelovy přípravy (Váňová, 2007).

Po druhé světové válce založením pedagogických fakult byly postupně zrušeny učitelské ústavy. Tím bylo vzdělávání učitelů nižších sekundárních škol převedeno na vysokou školu, které dle zákona trvalo šest semestrů, učitelé středních škol se i nadále připravovali na filozofických a přírodovědných fakultách po dobu osmi až deseti semestrů ve svých aprobačních předmětech a nově na pedagogických fakultách v pedagogicko-psychologických disciplínách.

K zásadní změně v přípravě učitelů sekundárních škol došlo v r. 1953, kdy nastala celková školská reforma. Došlo ke zrušení pedagogických fakult a vzniku středních pedagogických škol, které nahradily pedagogická gymnázia existující od r. 1950 (pro učitelky mateřských škol a učitele 1. stupně nově zřízených osmiletých a jedenáctiletých středních škol), dále vznikly vyšší pedagogické školy a vysoké školy pedagogické. Vyšší pedagogické školy připravovaly učitele pro nižší sekundární školy, tj. 2. stupeň uvedených středních škol. Byly dvouleté a přijímaly absolventy středních škol, pedagogických škol a výběrových odborných škol. Byly chápány jako školy vysoké. V jejich čele stál děkan. Vysoké školy pedagogické byly určeny pro učitele vyšších sekundárních škol, tj. středoškolské učitele. V čele stál rektor, v čele fakult děkani. Délka studia byla čtyři roky. Zároveň bylo zrušeno vzdělávání učitelů na univerzitních fakultách, které bylo převzato právě vzniklými vysokými školami pedagogickými, což se stalo poprvé v dějinách organizovaného vzdělávání středoškolských učitelů. Úkolem těchto dvou typů škol (vyšších a vysokých pedagogických škol) bylo vychovat vědecky a badatelsky myslící učitele, kteří dokáží používat metody vědecké práce. Pouze takovýto učitel mohl vést výchovně vzdělávací proces jako proces tvořivé činnosti. Touto reformou ale došlo ke snížení celkové úrovně vzdělávání učitelů – zkrátila se celková doba studia, výuka sice probíhala částečně vysokoškolskými metodami, ale závěrečná diplomová práce byla nahrazena dvěma ročníkovými pracemi (Vorlíček, 1991).

Rozvíjely se i další formy vzdělávání učitelů. Patří k nim především dálkové studium, které bylo organizováno již pedagogickými fakultami a které nyní organizovaly všechny tři stupně pedagogických škol. Jeho délka se shodovala s délkou denního studia, těžiště práce spočívalo v individuálním studiu doplněném povinnými konzultacemi či nepovinnými studijními poradami, případně prázdninovým internátním kurzem. Dalším typem studia bylo individuální studium pro posílení politického uvědomění, ve kterém se učitelé měli seznámit se sjezdovými materiály komunistických stran Československa a Sovětského svazu, Stalinovými spisy atd. Později toto studium bylo změněno na všeobecné soustavné studium učitelů a školských pracovníků. Účast učitelů byla dobrovolná, ale výsledky studia byly zařazeny do celkového hodnocení učitele (Krejčí, 1993).

V r. 1959 nastala další reforma, kterou příprava učitelů vyšších sekundárních škol byla navrácena zpět na filozofické a přírodovědecké fakulty a na nově vzniklou matematicko-fyzikální fakultu a fakultu tělesné výchovy a sportu. Byly zrušeny vyšší pedagogické školy a vysoké školy pedagogické a učitelé nižších sekundárních škol (spolu s učiteli primárních škol) se dále připravovali na nově zřízených pedagogických institutech. Pro učitele nižších sekundárních škol byly čtyřleté a zpočátku tříaprobační, od r. 1962 dvouaprobační i jednoaprobační. V prvních dvou letech studia studovali učitelé primárních škol a učitelé nižších sekundárních škol společně. Poté následovalo studium aprobačních předmětů a po složení odborné zkoušky a zkoušky z pedagogiky následovala roční řízená praxe, po jejímž absolvování obhajovali studenti učitelství diplomovou práci a studium ukončili. Zároveň na těchto institutech probíhalo i dálkové studium, přičemž otázky tohoto studia řešil Ústav pro dálkové studium učitelů při Univerzitě Karlově v Praze a na Univerzitě Komenského v Bratislavě (Vorlíček, 1991).

Výchova tehdy byla silně ideologicky zaměřena. Posláním učitelů a vychovatelů byla i veřejná kulturně politická činnost a bylo vyžadováno, aby projevili svoji spjatost s dělnickou třídou. Součástí jejich studia byl marxismus – leninismus a měli převzít odpovědnost za budování komunismu, tj. prosazovat jednotnou komunistickou výchovu.

Další reforma se týkala let 1964 – 1976. Pedagogické instituty se neosvědčily, jejich koncepce nebyla dostatečně promyšlená a potýkaly se s řadou problémů, proto jejich činnost byla v r. 1964 ukončena a zákonným opatřením předsednictva Národního shromáždění ze srpna 1964 byly zřízeny pedagogické fakulty při všech českých a slovenských univerzitách. Úkolem pedagogických fakult bylo připravovat učitele pro oba stupně základní devítileté školy, přičemž středoškolští učitelé se stále vzdělávali na ostatních univerzitních fakultách

pověřených učitelským vzděláváním. Ve školním roce 1967 – 1968 byla na pedagogických fakultách zrušena roční řízená praxe ve prospěch teoretické přípravy, tím se studium učitelství pro 1. - 9. ročník prodloužilo na čtyři roky. Od r. 1970 byl zřízen samostatný studijní obor učitelství pro 1. - 5. ročník ZŠ. Obory kombinující 1. a 2. stupeň byly zrušeny. Postupně se otvíraly další obory jako např. speciální pedagogika, organizovalo se postgraduální studium, vznikaly nové katedry, kabinety a ústavy.

Reformy předchozích let měly charakter vnější reformy, kdežto reforma z r. 1976 byla vnitřní. Tzn., že instituce pro vzdělávání učitelů byly zachovány, ale nově bylo stanoveno pojetí jejich přípravy. Podle vydaného materiálu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy se učitelství pro základní a střední školy mělo i nadále studovat na vysokých školách. Byl zaveden model sjednocené přípravy učitelů pro 2. stupeň základní školy a pro školy střední. Tím pedagogické fakulty dostaly za úkol připravovat i středoškolské profesory a ostatní univerzitní fakulty i učitele 2. stupně, čemuž se univerzitní fakulty bránily. Zároveň pedagogické fakulty nebyly schopny dostatečně konkurovat ostatním fakultám. Obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů byl koncipován nově a v jeho rámci byla sloučena příprava učitelů nižších a vyšších sekundárních škol. Studium bylo dvouoborové a trvalo pět let.

Kromě organizačních změn došlo také ke změnám obsahovým a ke stanovení nových cílů. V materiálu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy byl formulován profil socialistického učitele, který má splňovat takové požadavky, které jsou nezbytné pro zajištění jednoty ideově politického působení, výchovy ke komunistické morálce a všestranné přípravy k vzdělávacím činnostem. Cílem škol tedy mělo být připravit učitele širokého profilu, který se může uplatnit na několika úrovních školské soustavy a na více typech výchovně vzdělávacích zařízení. V dokumentu byly stanoveny předpoklady, ze kterých se má vycházet při řešení nového pojetí přípravy učitele. V těchto předpokladech se říká, že učitel a vychovatel řídí proces komunistické výchovy, jako odborník organizuje a řídí vyučovací proces ve světle nejnovějších poznatků vědy, aktivně prosazuje politiku KSČ, pracuje ve společenskopolitické oblasti, seznamuje se s novými výchovnými metodami a doplňuje a zvyšuje svoji kvalifikaci. Profil učitele je konkretizován třemi základními složkami: složky ideově politické a morální, složky všestranné přípravy k pedagogické činnosti a složky specializované odbornosti. Aby byla naplněna složka ideově politická, byla do studia zavedena povinná společensko-politická praxe, kde budoucí učitel měl získat znalosti a praxi

v oblasti organizátorské, propagandistické a politické práce. Značná pozornost byla věnována i přípravě učebních osnov, vysokoškolských učebnic a organizaci průběhu výuky.

V r. 1978 následovalo vydání školského zákona, kterým byla zavedena desetiletá povinná školní docházka. Nově vznikly základní školy (ZŠ), které byly osmileté. Proto absolvent ZŠ musel pokračovat ve studiu na některém z typů středních škol. Tím desetiletá povinná školní docházka vedla k tomu, že žák získal střední vzdělání (nejen základní, jak tomu bylo doposud). ZŠ se dělila na dva čtyřleté stupně⁴. K dosavadním středním školám (střední odborná škola, gymnázium – obě čtyřleté) přibýlo střední odborné učiliště (rovněž čtyřleté). Záměrem bylo poskytnout dělnické mládeži středoškolské studium a umožnit jí studium na vysoké škole. Proměnou také prošlo gymnázium, kdy zavedením odborné přípravy se měnil tradiční všeobecně vzdělávací charakter této školy a její absolventi měli být kvalifikačně a společensky zrovnoprávněni s absolventy střední odborné školy. U středního odborného školství změna nastala v podobě posílení všeobecného a teoretického vzdělání. Důvodem pro tuto změnu bylo zvýšit zájem absolventů o vysokoškolské vzdělání a připravit je na pružnou specializaci či rekvalifikaci.

Problémem bylo, že praxe byla často ovlivněna politicky a ideologicky, kdy např. na školy (gymnázia) byli přijímáni žáci na základě doporučení ze základní školy, při kterém byly preferovány zejména politické předpoklady. Tím, že se rozšířily možnosti zakončení studia maturitou (i u kratších než čtyřletých oborů – večerní nebo dálkové studium), tato zkouška utrpěla na pověsti (nebyla již považována za tolik náročnou). Na druhou stranu více studentů i z dělnické vrstvy či z politicky nežádoucích rodin tak mohlo ukončit střední vzdělání maturitou, popřípadě pokračovat ve studiu na vysoké škole. V praxi z důvodů politických a ideologických často nebyly zohledňovány výsledky náročných výzkumů, což např. vedlo k tomu, že nebyly respektovány vývojové zvláštnosti dané věkové skupiny (přejímání sovětských modelů vzdělávání).

Vzdělávání učitelů sekundárních škol prošlo mnohými změnami, ne vždy dostatečně promyšlenými. Reformy a zásahy do učitelského vzdělávání měly často spíše politický a ne odborný charakter. V 50. letech je možné zaznamenat značný pokles v úrovni přípravy, kdy byla snaha napodobit sovětský systém. Podíl na tom měla i politická a ideologická způsobilost, která často byla upřednostňována před odbornou. Určitý obrat nastal na počátku 60. let, kdy docházelo k návratu k některým tradicím z první republiky (pedagogické instituty

4 První stupeň byl poprvé v historii zkrácen o jeden rok na čtyři roky.

připomínaly učitelské ústavy). Za pozitivní aspekty lze považovat návrat k vysokoškolskému vzdělávání učitelů, prodloužení jejich přípravy a zvyšování náročnosti studia. Pedagogické fakulty se více přiblížily tradičním univerzitním fakultám.

4.2 Vzdělávání učitelů sekundárních škol v současnosti

Vzdělávání učitelů je upraveno zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tento zákon stanovuje, jaké odborné kvalifikace musí učitelé jednotlivých stupňů škol dosáhnout, a vymezuje základní rámec pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Další legislativní norma, která upravuje vzdělávání učitelů, je vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. V souladu s Bílou knihou stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. pro učitele základní, střední a vyšší odborné školy nutnost absolvovat vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu. Pro získání požadované kvalifikace vždy existuje několik způsobů, které zákon jasně stanovuje. Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů na základních a středních školách se zpravidla připravují nejprve v bakalářském a posléze v navazujícím magisterském programu příslušného zaměření na pedagogických či jiných univerzitních fakultách. Potřebnou kvalifikaci také mohou získat studiem neučitelského programu, které si doplní tříletým bakalářským studiem nebo studiem v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd zaměřeném na výuku všeobecně vzdělávacích předmětů příslušného stupně školy. Pro učitele odborných předmětů též platí nutnost přípravy studiem oboru daného magisterského programu, přičemž si musí doplnit kvalifikaci o studium pedagogiky jedním ze tří možných způsobů (tříleté bakalářské studium, dvouleté studium v programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na pedagogiku nebo studiem pedagogiky v rozsahu 120 hodin).

Vysokoškolské vzdělání pro učitele je organizováno pedagogickými fakultami a dalšími univerzitními fakultami (převážně filozofické a přírodovědné fakulty), přičemž každá fakulta, jak pedagogická či jiná, má jinou skladbu vzdělávacích programů. Náplň jednotlivých programů může být velice různorodá. Jedná se zejména o programy Učitelství pro základní školy, Učitelství pro střední školy a Specializace v pedagogice, kdy každá fakulta otvírá různé studijní obory.

Na všech pedagogických fakultách je v návaznosti na Boloňský proces studium organizováno do 3 stupňů (s výjimkou studia učitelství pro 1. stupeň školy), tzv. strukturovaný model studia. Tento model většina pedagogických fakult převzala v roce 2006/2007 a zavedla zároveň kreditní systém, který usnadňuje prostupnost mezi jednotlivými institucemi terciárního vzdělávání v rámci evropského systému. Zavedením strukturovaného studia se předpokládá uplatnění konsekutivního modelu učitelské přípravy (Spilková, 2005). To znamená buď striktní oddělení oborové a profesní přípravy (dvoufázový konsekutivní model), nebo následnou časovou posloupnost oborové a profesní složky učitelské přípravy (jednofázový konsekutivní model). Základním principem konsekutivního modelu je, že v první fázi či cyklu je studium orientováno na teoretické základy aprobačních oborů a obory přispívající ke všeobecné vzdělanosti studentů učitelství. Důraz se klade na akademický a teoretický ráz studia jednotlivých oborů. Následující druhá fáze studia je profesně zaměřená, tj. těžištěm studia jsou pedagogicko-psychologické disciplíny a oborové didaktiky propojené s praxí ve školách. V jednofázovém konsekutivním modelu se student absolvováním vysoké školy stává plně kvalifikovaným učitelem. Ve dvoufázovém konsekutivním modelu musí budoucí učitel po ukončení studia na vysoké škole pokračovat v pedagogicko-praktickém vzdělávání v praktických seminářích a na fakultních školách. Tato fáze studia se nazývá přípravná služba a je ukončena druhou státní zkouškou. Teprve po absolvování této fáze se budoucí učitel stává plně kvalifikovaným (Váňová, 2003).

Uchazeči studia učitelství pro 2. stupeň základní školy a učitelství pro střední školy by si v bakalářském studiu měli vybrat obor se zaměřením na vzdělávání. Tento typ studia je organizován na všech pedagogických fakultách, i když na některých jen v omezené míře. Na některých fakultách je učitelství 2. stupně a střední školy spojeno v jeden obor, tj. absolvent získá kvalifikaci pro výuku na základní i střední škole. Některé fakulty nabízejí toto studium pouze odděleně.

Strukturované studium nedává absolventovi bakalářského studia příliš možností pro jeho uplatnění v pracovním procesu, ačkoliv by se bakalářské studium mělo považovat za plnohodnotné vysokoškolské studium. Primárním účelem tohoto studia je připravit studenty pro navazující magisterské studium. Pokud se student rozhodne dále nepokračovat ve studiu, může vykonávat např. práci pedagogického asistenta učitele na základní škole, instruktora volného času, sociálně výchovnou práci či práci ve státní správě. Za jistou výhodu lze považovat, že absolvent bakalářského studia má možnost se rozhodnout i pro neučitelské

zaměření navazujícího magisterského studia, pokud zjistí, že v budoucnu nechce působit jako učitel.

Přijímací řízení je plně v kompetenci univerzit, takže každá fakulta si stanovuje vlastní kritéria pro přijetí. Pedagogická fakulta UK rozděluje přijímací řízení na část písemnou a ústní. V některých případech se konají i talentové zkoušky. Písemná část se skládá ze znalostí předmětu příslušného oboru studia a ústní část zkoumá předpoklady uchazeče ke studiu, jeho motivaci a splnění dalších podmínek k přijetí. Přijímací zkoušky tohoto typu se konají jak pro bakalářské, tak magisterské navazující studium. Pět pedagogických fakult vyžaduje vykonání Národních srovnávacích zkoušek, tj. uchazeč musí absolvovat test Obecných studijních předpokladů. Tento test testuje verbální, symbolické, numerické, kritické myšlení, analytické myšlení a úsudek, prostorovou představivost a kulturní přehled. Fakulty ho považují za hlavní podkladový materiál pro přijetí ke studiu a na mnohé obory uchazeči již nemusí skládat žádné další zkoušky. Výjimku tvoří výchovy, kde uchazeči konají ještě talentové zkoušky a některé další obory, kde musí projít i oborovým testem. Jiné fakulty používají obdobu Národních srovnávacích zkoušek, tj. vytváří si svůj vlastní test studijních předpokladů a při některých přijímacích zkouškách hraje důležitou roli pohovor. Tento způsob přijímacích zkoušek je aplikován pro bakalářská studia. Pro přijetí do navazujícího magisterského studia uchazeči musí absolvovat test z daného oboru a na některých fakultách konají zkoušku z pedagogicko-psychologických disciplín.

Bílá kniha požaduje, aby pro vstup do pedagogické profese byly stanoveny obecné a specifické předpoklady, přičemž hlavním nástrojem má být právě výběr uchazečů o učitelské studium založený na jejich motivaci a osobnostních předpokladech. Většina fakult používá testy obecných studijních předpokladů nebo ústní pohovor pro zjištění těchto předpokladů. Otázkou zůstává, zda je možné tímto způsobem výběru uchazečů zajistit budoucí kvalitní učitele. Jedná se o to, co více ovlivňuje kvalitu učitelovy práce, zda jsou to jeho předpoklady pro výkon tohoto povolání nebo soubor naučených znalostí, dovedností a schopností. V současné době není možné určit, co má větší vliv, a názory na toto téma se liší.

4.2.1 Příprava učitelů sekundárních škol na pedagogických fakultách

Od r. 1976 příprava učitelů sekundárních škol probíhala podle jednotných učebních plánů, kdy těžištěm studia bylo studium aprobačních předmětů. Všechny předměty byly povinné, jen ke konci studia existovaly výběrové přednášky. Byl stanoven pevný ročníkový

system. Pedagogicko-psychologická příprava probíhala průběžně od 1. do 5. ročníku. Pedagogická praxe byla stanovena jednotně, kdy studenti získali první možnost seznámit se s praxí ve 3. ročníku. Souvislá pedagogická praxe se uskutečňovala ve 4. a 5. ročníku (2 a 4 týdny).

Od začátku 90. let začalo docházet k postupným změnám v přípravě učitelů. Došlo k uvolnění pevně daného studijního plánu, který si dnes studenti mohou částečně sestavit podle vlastních potřeb. Byla rozšířena nabídka vyučovaných předmětů a tím i možnost vybrat si z nabízených přednášek. Rovněž nabídka aprobačních předmětů a jejich kombinací byla výrazně posílena. Byla zrušena branná výchova, omezena výuka ruského jazyka a ideologická výchova byla nahrazena větší nabídkou společenskovedních předmětů. Na některých pedagogických fakultách byly otevřeny i neučitelské obory (Spilková, 2004).

Základním legislativním rámcem, který upravuje přípravu učitelů na vysokých školách, je zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Ten ponechává školám určitou míru autonomie, kdy každá vysoká škola vymezuje obsah a organizaci učitelského studia v rámci svých kompetencí. Každý studijní program však musí být akreditován ministerstvem školství poté, co Akreditační komise k němu vydá souhlasné stanovisko. Všechny pedagogické fakulty mají vlastní předpisy, kterými upravují obsah a organizaci studia. Mezi ně patří např. studijní program, studijní a zkušební řád, řád přijímacího řízení atd. Odpovědnost za přípravné vzdělávání učitelů nesou pedagogické fakulty, vnější odpovědnost za kvalitu vysokoškolského vzdělávání nese Akreditační komise.

Přehled pedagogických fakult:

- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

- Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci.

Nabídka studijních programů a oborů jednotlivých pedagogických fakult se značně liší. Nejvíce oborů k získání učitelské kvalifikace nabízí Pedagogická fakulta UK, která má v nabídce přes 50 oborů v prezenční i kombinované formě.

Na Pedagogické fakultě UK mohou budoucí učitelé sekundárních škol studovat v bakalářském studiu buď ve studijním programu Specializace v pedagogice – studijní obor se zaměřením na vzdělávání nebo v programu Učitelství pro střední školy, které je obvykle určeno učitelům všeobecně vzdělávacích předmětů na ZŠ a SŠ (dobíhající programy), tj. integrovaná forma studia učitelů sekundárních škol. V navazujícím magisterském studiu je možné pokračovat ve studijním programu Učitelství pro střední školy, které je opět určeno i učitelům 2. stupně ZŠ. V bakalářském i navazujícím magisterském studiu je vždy pro určitý studijní program stanoven univerzitní základ, který je povinný pro všechny studenty studující danou skupinu studijních oborů. Univerzitní základ se liší v závislosti na studovaném studijním programu, přičemž obsahuje vždy předměty z oblasti filozofie a českého jazyka. Součástí jsou i povinně volitelné předměty a volitelné předměty. Povinně volitelné předměty jsou rozděleny do modulů (kromě bakalářského studia v programu Učitelství pro střední školy), z nichž si každý student musí vybrat určitý počet předmětů pro získání předepsaného počtu kreditů. Existují následující moduly: společenskovední předměty, jazyková výchova, tělesná výchova, informační výchova, sociální aspekty výchovy a vzdělávání, didaktické aspekty vzdělávání, edukační modul a diagnosticko-poradenský modul. Pedagogicko-psychologická příprava v bakalářském studiu se týká pouze studijního programu Specializace v pedagogice, která je povinná pro všechny obory a probíhá od 1. semestru. Součástí je i orientační praxe. U programu Učitelství pro střední školy pedagogicko-psychologická příprava není zařazena do bakalářského studia, ta je hlavně soustředěna do 1. ročníku navazujícího magisterského studia, kde studenti mají i první praxi.

Studijní obor (aprobace) je rovněž rozčleněn na povinné, povinně volitelné a volitelné předměty, přičemž v rámci jednotlivých skupin také existují moduly nebo bloky předmětů, které buď student musí absolvovat všechny, nebo si z nich vybrat určitý počet předmětů. Oborová praxe je soustředěna do navazujícího magisterského studia.

Je zřejmé, že na Pedagogické fakultě UK převládá konsekutivní model vzdělávání učitelů sekundárních škol. V prvním cyklu studia (bakalářské studium) se jedná zejména o studium teoretických základů aprobačních předmětů a společenskovedních předmětů, což je

určitá příprava na učitelské vzdělávání. Do druhého cyklu (navazující magisterské studium) je soustředěna pedagogicko-psychologická a oborově didaktická příprava propojená s praxí ve školách.

Na ostatních pedagogických fakultách je struktura studia podobná studiu na Pedagogické fakultě UK. Studium je strukturované, přičemž se aplikuje konsekutivní model studia. Na všech fakultách uchazeč nejdříve nastoupí do bakalářského programu Specializace v pedagogice – obor se zaměřením na vzdělávání, ve kterém studuje kromě své aprobační univerzitní základ, který se obvykle skládá z filozofie, informatiky, cizího jazyka a dalších výběrových předmětů. Kromě univerzitního základu každý student absolvuje také složku pedagogicko-psychologickou, která je většinou v samostatných modulech (na Pedagogické fakultě univerzity v Hradci Králové je součástí oborové přípravy). V navazujícím magisterském studiu všechny fakulty rozdělují přípravu učitelů sekundárních škol na Učitelství pro ZŠ a Učitelství pro SŠ. Nikde neprobíhá integrovaná forma přípravy. Zařazení průběžné pedagogické a souvislé pedagogické praxe je obdobné. Obvykle je organizována ve 2. a 3. semestru navazujícího magisterského studia. V bakalářském studiu praxe buď není vůbec, nebo v rámci pedagogicko-psychologického modulu. Na Pedagogické fakultě MU v Brně je možné již od prvního semestru absolvovat individuální pedagogickou praxi v rámci volitelných předmětů.

Obsahem studia v navazujícím magisterském studiu je prohlubování znalostí z aprobačních předmětů, student si rozvíjí své pedagogicko-psychologické a oborově didaktické kompetence a v rámci pedagogické praxe dochází k propojení teoretické roviny studia s praktickou. Dominantou studia jsou tedy pedagogicko-psychologické disciplíny a oborově didaktiky. Při studiu jde o rozvoj kompetencí, které charakterizují a dotvářejí každého učitele. Jejich konkrétní obsah a vzájemný poměr je dán specifíčností jednotlivých typů a druhů škol, pro které je student učitelství připravován. K základním však patří tyto kompetence:

- Oborově předmětové – spočívají ve zvládnutí vědeckých základů daného předmětu.
- Psychologické – způsobilost učitelů přistupovat k žákům z hlediska jejich věkových a individuálních zvláštností.
- Pedagogicko-psychologicko-didaktické – způsobilost učitele pracovat s učivem tak, aby bylo transformováno na úroveň žáka, který je poté schopen myslet v dané oblasti, vytvářet si názory, diskutovat, řešit úkoly atd.

- Komunikativní – kooperace, atmosféra korektní soutěže a vzájemného soužití apod.
- Pedagogicko-manažerské – organizace výuky, uvádění žáků do širších souvislostí reálného života.
- Poradensko-konzultační – zejména ve vztahu k samotným žákům a jejich rodičům.

4.3 Pojetí pedagogické praxe

Aby byli studenti dostatečně připraveni na svou budoucí profesi, je nutné, aby součástí pedagogicko-psychologické přípravy byla i pedagogická praxe. Stále důležitější složkou přípravy se stává komunikace ve vyučování, tj. zaměření se na toho, koho učitel učí, než na předmět, kterému učí. Cílem současného pojetí praxe je naučit studenty pedagogické reflexi a sebereflexi prostřednictvím mikroyučování, simulace modelových hodin, analýzou záznamů a protokolů z vyučovacích hodin. Reflexe probíhá společně s učitelem fakultní školy a učitelem fakulty. Pomocí reflexe si studenti uvědomují své postoje a srovnávají je se svým skutečným chováním a jednáním. Uskutečňují se společně diskuse nad zkušenostmi studentů získaných při vlastních aktivitách a při pozorování práce fakultních učitelů. Studenti by si měli uvědomit, že nelze jen mechanicky kopírovat a přebírat styly práce fakultního učitele. Mohou využít základní myšlenky, metodické postupy, vždy však s přihlédnutím ke konkrétním podmínkám práce a vytvořit si vlastní pojetí výuky. Studenti by neměli zůstat bez pomoci učitele, ani by jim neměla být vnucována určitá představa výuky.

Důležitým nástrojem je i způsob hodnocení praxe. Student sám by měl být schopen zhodnotit vlastní silné a slabé stránky. Hodnocení vedoucího praxe a fakultního učitele by mělo obsahovat informace, ve kterých oblastech by měl student na sobě obzvlášť pracovat. Oblíbeným podkladem pro hodnocení praxe je portfolio vlastních pedagogických materiálů, mezi něž patří např. přípravy na hodiny, ukázky žakovských prací, záznamy rozhovorů, způsoby diagnostiky atd. Na hodnocení by se měli podílet i ostatní studenti, což jim pomáhá ujasnit si provázanost teorie s praxí, uvědomit si správné postupy práce, a že profese učitele je také o vzájemné spolupráci.

Na většině fakult se začíná s praxí, která se týká praktických aktivit, které se zaměřují na interakční, komunikativní, diagnostické, výzkumné a jiné dovednosti studenta. Obvykle se nazývají Úvod do pedagogické praxe, Pedagogické praktikum či Orientační praxe. Studenti se seznamují se školou jako celkem, její atmosférou, sociálními vztahy, způsobem řízení, rolí

žáků a učitelů a jejich vzájemnou interakcí a komunikací. Zároveň získávají představu o tom, jak to všechno ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces.

Některé fakulty jako samostatný předmět nabízejí pedagogicko-psychologickou praxi, jejíž součástí je zejména utváření a rozvíjení vybraných profesních dovedností. Studenti mají možnost realizovat základní metody a techniky pedagogické diagnostiky, kterými se učí poznávat jednotlivé žáky i školní třídy. Analyzují základní profesní činnosti učitelů. Zároveň rozvíjejí své komunikativní dovednosti, tj. učí se adekvátním způsobem vyjádřit svůj pedagogický záměr, pozorují, jak žáci reagují. Pomáhá jim to uvědomit si odlišnosti ve formách komunikace vzhledem k žákovi, učiteli, rodiči či jinému pracovníkovi.

Praxe také umožňuje studentům procvičit si projekční, řídicí a organizační dovednosti tím, že získávají představu o problémech spojených s výukou, její realizací a hodnocením.

Dochází ke konfrontaci studentského pojetí výuky s pojetím výuky, které realizují fakultní učitelé. Studenti jsou vedeni k přesnému popsání pedagogických problémů, hledání jejich alternativních řešení. Výsledkem by mělo být pochopení souvislostí toho, co se ve výuce děje. Dokladem o realizaci jednotlivých aktivit je pedagogický deník.

5. PERSPEKTIVY VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PREPRIMÁRNÍ, PRIMÁRNÍ A SEKUNDÁRNÍ ŠKOLY

Pro zlepšení celého systému školství a vzdělávání je nezbytné zavést provázaný systém podpory školy a učitelů. Učitel je klíčovou postavou v kvalitním školském systému, jeho role se v důsledku společenských změn mění, což se musí odrazit i v jeho přípravě. V posledních padesáti letech se podstatně rozšířil přístup ke vzdělávání, především na vyšších stupních vzdělávání. Odstraňují se různé formy selekce, což vede k tomu, že složení žáků je stále heterogennější. Sociální funkce školy se rozšiřuje, protože se na ni částečně přesouvá odpovědnost za vývoj dětí. Mění se postoje žáků, chybí jim soustředěnost a motivace k učení. Škola ztratila své výsadní postavení v oblasti vzdělávání, musí být schopna se postavit konkurenci médií a elektronických zdrojů. Tradiční předávání znalostí je rozšířeno o rozvoj a osvojování klíčových kompetencí, přičemž k těm nejdůležitějším patří metody, jak pracovat se získanými informacemi. Práce učitele se tak stává mnohem náročnější. Narůstají jeho povinnosti i odpovědnost, rozšířily se požadavky na jeho kompetence, postoje i charakterové rysy. Větší autonomie škol (vypracování školního kurikula, vlastní evaluace) vede k užší spolupráci učitelů, vyžaduje se větší iniciativa, tvořivost a aktivita od učitelů. Vztah učitele a žáka nabývá jiných rozměrů. Zvyšuje se individualizace výuky, která se zaměřuje na každého jednotlivého žáka, což opět přináší i zvýšené nároky na učitele. Přitom přitažlivost učitelství jako zajištěné kariéry klesá, protože existují jiné možnosti, jak si zajistit kariéru a sociální postavení, což může být příčinou méně kvalitních uchazečů o studium a práci v učitelství. Při výběru povolání převažují kritéria jako zisk, kariéra, prestiž, mocenské pozice. Spolu s podfinancováním škol (možnosti realizovat inovace, finančně podpořit profesní růst) to vede k odlivu schopných učitelů do jiných profesí. Reálně zde existuje nebezpečí, že učitelství bude stárnoucí profesí. Proto je nutné podstoupit řadu kroků, která s sebou přinesou žádoucí řešení. Tyto změny ovšem musí vytvořit propojený systém, kde jednotlivá dílčí řešení na sebe navazují, často se dokonce podmiňují.

Předpokladem toho, že ve školství budou pracovat učitelé v souladu s novým pojetím učitelské profese, je získání kvalitních uchazečů, kteří mají šanci, aby v nově pojaté roli obstáli. K tomu by mělo vést opatření, které bude explicitním vyjádřením toho, co se od učitelů očekává. Tuto funkci by měl plnit Standard učitelské profese, který přesně vymezí role učitele a bude možné z něj odvodit požadavky na kvalifikační úroveň (Spilková, 2007a). Je

východiskem pro stanovení finančního ohodnocení, které závisí na kvalitě učitelovy práce, a profesního růstu, tj. i pro systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Pokud bude existovat možnost profesního růstu, stane se učitelské povolání atraktivnějším a přiláká více schopných učitelů. Profesionální standard je normativní koncept, který napomáhá zformulovat kvality (standardy), které se očekávají od kvalitních učitelů. Na jeho základě může dojít ke sjednocení kritérií u vzdělávacích programů přípravného vzdělávání učitelů. Tyto standardy mohou být pojímány jako cílové požadavky pro kvalifikaci učitele, jasně vymezují požadavky na odbornou a pedagogickou způsobilost pro jednotlivé kategorie učitelství. Důležitým znakem profesního standardu je prokazatelnost získaných kompetencí např. absolvováním určitých vzdělávacích programů, získáním vysokoškolských diplomů nebo jednotlivých zkoušek či získáním praktické zkušenosti (Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference 2001, s. 37). Kvalita učitelů a zkvalitňování jejich přípravy jsou hlavním nástrojem vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol. Proto se charakterizují klíčové prvky kvality učitele, na jejichž základě se tvoří profesionální standard v podobě profesionálních kvalit, kompetenčních požadavků, charakteristik profesionálních činností, které jsou nezbytné pro standardní výkon profese. Jsou nadále východiskem pro učitelské vzdělávání, profesionální rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů.

Profesionální standard by měl vytvořit sjednocující rámec pro systém přípravného vzdělávání učitelů, poněvadž dnes na 9 pedagogických a na více než 20 dalších fakultách koexistují modely, které se mohou lišit v pojetí a struktuře studia. Akreditační komise by tak získala nástroj pro vyhodnocování kvality studijních učitelových programů předkládaných s žádostí o akreditaci. Standard napomáhá vytvořit určitou shodu v profilu absolventa fakulty připravující učitele. Byl by celostátně platným kritériem pro akreditaci vzdělávacích programů a stanovoval by podmínky pro získání plné kvalifikace. Zároveň by tak byl naplněn i jeden z požadavků Bílé knihy, aby existovala závazná právní norma týkající se základních požadavků na obsahovou strukturu přípravného vzdělávání a výstupních zkoušek.

Není snadné zjistit kvalitu přípravného vzdělávání učitelů, proto další možností, jak přispět k vyšší kvalitě, je uskutečnit rozsáhlý výzkum. Kvalita vzdělání by se měla odrazit v kvalitní práci absolventů. I když je pravděpodobné, že efektivita práce absolventa bude nižší než u zkušeného učitele. V českém vzdělávacím systému zatím chybí kritéria, která by pomohla ohodnotit kvalitu a efektivitu učitelovy práce. Aby mohlo dojít ke změnám v přístupu k učitelství, je důležité provést výzkum, který se stane podkladem pro jejich

realizaci. V současné době probíhá poměrně rozsáhlý výzkum zvaný Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání organizovaný Pedagogickou fakultou UK. Jeho záměrem je formulování vědeckých poznatkových základů pro tvorbu modelu profesionalizace učitelství a jeho praktické realizace v systému přípravného i dalšího vzdělávání učitelů. Je zaměřen na učitele mateřských, základních a středních škol (učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů). Konkrétně se tento výzkum zabývá proměnou učitelské profese v kontextu české kurikulární reformy a evropské strategie vzdělávání. Cílem je identifikovat „nové“ kompetence a klíčové profesní znalosti učitele, což by mělo vést ke zpracování profesního standardu a evaluačních nástrojů pro zjišťování kvality výkonu učitele. Současně se zkoumá etická dimenze učitelské profese, což by také mělo vyústit v koncipování profesní etiky a etického kodexu učitele. Výzkum by dále měl přispět k vytvoření teoretického zázemí pro proměnu kurikula učitelského vzdělávání, zejména pedagogicko-psychologické a oborově didaktické přípravy a zhodnotit dosavadní změny a reformní aktivity. Součástí by mělo být i ověření účinnosti koncepce strukturovaného studia učitelství. Na základě analýzy efektivnosti dosavadních přístupů k obsahu a celému procesu přípravného vzdělávání je nutné navrhnout nové přístupy v souladu s dosavadními trendy. Patří sem např. nové pojetí obecné a oborové didaktiky (důraz na integrativní přístupy), interdisciplinární přístupy (tvorba projektů), konstruktivistické přístupy ve výuce, metody rozvíjení vybraných profesních kompetencí (komunikačních, diagnostických, motivačních, sociálních atd.), rozvíjení reflexe a sebereflexe, zařazení nových témat do výuky (multikulturní výchova), využívání portfolia při hodnocení apod. Zároveň se výzkum obrací i na samotné učitele a jejich vzdělávací potřeby, jejich postoje a připravenost k dalšímu profesnímu rozvoji a přijetí nových rolí. Po zhodnocení současného stavu dalšího vzdělávání by mělo dojít ke koncipování modelu dalšího vzdělávání učitelů a učitelských sborů, přičemž by měla být stanovena i kritéria pro ověřování efektivnosti na kvalitu práce učitele. K profesnímu rozvoji učitelů patří i rozvoj doktorského studia s akcentem na tvůrčí vědeckou práci učitele.

Praktická příprava budoucích učitelů je oblastí, která nabývá na důležitosti. Problémem této složky studia je, že neexistují žádné klinické či laboratorní školy a často bývá zvykem, že se katedry domlouvají se školami, kde studenti vykonávají praxi, jen zprostředkovaně právě přes praktikující studenty. Některé pedagogické fakulty se snaží problém s praxemi řešit systematicky a za tímto účelem mají zřízená specializovaná pracoviště pro koordinaci praxí. Dalším problémem může být nedostatek cvičných učitelů, kteří vyučují v souladu s novými trendy a požadavky reformy. Ne vždy jsou školeni k tomu, aby společně se studenty plánovali jejich výuku a aby studentům poskytli zpětnou vazbu a

vedli je k sebereflexi. Příprava učitelů a jejich další vzdělávání potřebuje vzorová pracoviště, kde spolupracují výzkumní pracovníci, docenti a profesori připravující učitele, zkušení učitelé a studenti. Budoucí učitelé zde získávají zkušenosti a výuka se stává tvořivým procesem, na kterém se v daném rámci podílí i sami žáci.

Aby příprava učitelů jak v přípravném, tak dalším vzdělávání byla dostatečně kvalitní, nezáleží jen na obsahu, cílech, struktuře apod., ale důležitou roli hrají i sami vzdělavatelé učitelů, kteří se podílejí na vytváření vztahu k dané profesi a na utváření učitele jako osobnosti a odborníka. Tím, že jsou kladeny nové požadavky na učitele a dochází ke změně jejich rolí, vznikají i nové nároky na jejich vzdělavatele. Nová kvality učitelství a učitelského vzdělávání je tak podmíněna novými rolemi vzdělavatelů učitelů a jejich pedagogickými přístupy, které zahrnují nově rozvíjené trendy ve vzdělávání a současně proměny a požadavky profese, na niž připravují své studenty. Vysokoškolské vzdělavatelé učitelů přispívají ke zkvalitnění přípravného vzdělávání po stránce obsahové, motivační, výukové, interpersonální a profesně socializační (Vašutová, 2007).

Vysokoškolské vzdělavatelé učitelů jsou specifickou skupinou akademických pracovníků, kteří primárně ovlivňují utváření učitelství profese v etapě přípravného vzdělávání. Takovýto vysokoškolský pedagog by měl být vzorem a modelem vzdělavatele pro budoucí učitele. Příprava učitelů bývá ale často podrobována kritice z toho důvodu, že nereflektuje potřeby praxe a školní reality. Předpokládá se, že absolvent učitelství studia je téměř hotový učitel, který při nástupu do školy zvládá bez větších problémů svoje povolání. Skutečnost je ovšem mnohdy jiná a bývá to přičítáno povaze přípravného vzdělávání, tudíž odpovědnost za to nesou vzdělavatelé učitelů. Je jim vytýkáno, že příliš upřednostňují teoretickou složku vzdělání a začínající učitelé poté nejsou schopni adekvátně řešit nastalé problémy či reagovat na požadavky ve fungování školy. S tím souvisí nedořešený systém fungování praxí na vysokých školách (klinické a laboratorní školy).

Určitým řešením by mohlo být, aby i vysokoškolské pedagogické pracovníky v rámci své profese získali znalosti z vysokoškolské pedagogiky, didaktiky a psychologie, což jsou dnes samostatné vědní obory. Dříve u nás existoval povinný systém pedagogického vzdělávání učitelů vysokých škol, který počátkem 90. let zanikl. Dnes v souvislosti se změnou kurikula a reformami vzdělávacího systému by bylo vhodné vybavit učitele vysokých škol takovými kompetencemi, které by napomáhaly realizovat efektivní výuku v diferencovaných vzdělávacích podmínkách, tzn. v různých typech studia, s různorodými studenty apod. Pokud

se má zvýšit kvalita přípravného vzdělávání, je nutné požadovat, aby se změnila i kvalita vzdělavatelů.

Z předchozího vyplývá, že v oblasti vzdělávání učitelů by se mělo směřovat k vytvoření ucelené a provázané koncepce, která zajistí všem učitelům přístup ke znalostem, metodám a pedagogickým dovednostem, které vedou k zefektivnění jejich práce. Učitelům by pro jejich odborný rozvoj měla být poskytnuta koordinovaná a souvislá podpora tak, aby do jejich pregraduálního vzdělávání byly zapojeny nejnovější trendy a poznatky a aby při zaměstnání mohli nadále rozšiřovat a prohlubovat svoje znalosti, schopnosti a dovednosti. Zároveň se tím podpoří profesionalizace výuky a učitelé se budou orientovat i v nejnovějších poznatcích z oblasti výzkumu či v rozvoji nových technologií. V některých zemích je dokonce povinná odborná příprava při zaměstnání, kdy učitelé musí absolvovat vzdělávací kurzy či se věnovat samostudiu. Profesionalizace učitelské profese je oblast, kde bylo již mnohé uskutečněno, ale je to trend, ve kterém je nutné pokračovat, aby učitelské povolání nezůstalo na pomezí semiprofese. Učitelé a jejich práce tak opět může získat na větší vážnosti a na získání většího uznání a prestiže.

ZÁVĚR

Učitelé a jejich vzdělání prošlo v historickém vývoji mnohými změnami. Počátek institucionalizované podoby se datuje do poslední třetiny 18. století, kdy byla zavedena všeobecná vzdělávací povinnost pro děti poddaných a byly pro ně zřízeny zvláštní školy. Důvody, proč k tomu došlo, byly zejména celospolečenské a ekonomické, kdy rozvíjející se hospodářství potřebovalo gramotnou pracovní sílu. Již tehdy byl v podstatě položen základ dvoukolejné školské soustavy. Pro vzdělávání širokých vrstev společnosti bylo samozřejmě zapotřebí zajistit i dostatečný počet učitelů elementárních škol. Proto vznikly speciální instituce zvané preparandy, které v r. 1869 byly nahrazeny učitelskými ústavami. Délka přípravy se postupně prodlužovala ze 3 měsíců na 4 roky na učitelských ústavech. U středoškolských učitelů byla situace zcela odlišná, protože ti se vzdělávali téměř po celou dobu historického vývoje na univerzitních fakultách (filozofická, přírodovědecká atd.). Určité formy vzdělávání učitelů mateřských škol je možné zařadit do první poloviny 19. století, kdy vlivem průmyslové revoluce bylo zapotřebí vytvořit instituce pro péči o děti předškolního věku. Postupně byl překonán čistě pečovatelský přístup a mateřské školy převzaly i výchovnou a vzdělávací funkci. Proto bylo nutné, aby i učitelky mateřských škol získaly určité vzdělání v pedagogické oblasti.

Vzdělání, které se dostávalo učitelům elementárních a mateřských škol, bylo na poměrně nízké úrovni. Obsahem bylo zejména upevňování znalostí z předmětů vyučovaných na obecné a měšťanské škole a mělo výrazně praktický charakter. Učitelky mateřských škol v podstatě navštěvovaly pouze vzdělávací kurzy. Proto učitelé začali usilovat o zkvalitnění jejich vzdělání. Požadovali, aby dosahovalo vysokoškolské úrovně. Své požadavky se snažili uplatnit přes učitelské spolky a učitelské sjezdy. Bohužel jejich požadavky nebyly vyslyšeny, a proto byli nuceni se uchýlit se svépomocným aktivitám. Absolvování soukromých škol a kurzů ovšem neopravňovalo k získání kvalifikace či k platovému zvýhodnění.

Po 2. světové válce nastala zcela odlišná situace, kdy poprvé v historii bylo vzdělávání učitelů všech stupňů škol (i mateřských škol) převedeno na vysokoškolskou úroveň. ČSR se stala prvním státem, který umožnil všem učitelům vzdělávat se na pedagogických fakultách, což ovšem netrvalo dlouho. Období od r. 1945 do r. 1989 se vyznačuje 5 reformami týkajícími se vzdělávání učitelů. V rámci těchto reforem docházelo ke změnám ve stupni přípravy (středoškolský, vysokoškolský), v poměru oborové a pedagogicko-psychologické složky přípravy, v organizaci a délce studia, ve vzdělávacích institucích atd. Časté změny vedly k

tomu, že nebyla vytvořena ucelená koncepce. V daných reformách se projevovaly politické tlaky, které nepřispívaly ke zkvalitnění učitelského vzdělání, ale spíše naopak. Jistou stabilitou se vyznačovalo vzdělávání učitelek mateřských škol, které se v podstatě po téměř celou dobu organizovalo na středoškolské úrovni, přičemž tento způsob vzdělávání učitelek mateřských škol je nejrozšířenější i dnes. Určitá stabilita je patrná i u učitelů vyšších sekundárních škol, kteří se kromě let 1953 – 1959 vzdělávali na univerzitních fakultách.

Změny v tomto období se často vyznačují nepromyšlenými kroky, kdy jednotlivá opatření mnohdy neměla ani dost času na to, aby se prokázalo, zda jsou či nejsou vyhovující. Kvůli politickému tlaku ne vždy byly konzultovány s odborníky a s učitelstvem. Nelze ovšem tomuto období upřít, že bylo určitým posunem směrem vpřed v oblasti vzdělávání učitelů.

Rok 1989 přinesl celospolečenské změny, kdy pádem totalitního režimu KSČ nastal přerod společnosti k demokratickým principům. Změny po roce 1989 se odrážely ve všech sférách naší společnosti. Oblast vzdělávání nebyla výjimkou. Započal proces transformace výchovně vzdělávacího systému, který se týkal jak legislativních opatření, tak struktury celého vzdělávacího systému. Došlo k přehodnocení přístupu ke vzdělávání, změně školního prostředí, vzdělávacích obsahů atd. Snahou bylo navázat na naše vzdělávací tradice a zároveň být v souladu se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi ve světě. Byl tedy odstartován dlouhodobý proces, který trvá dodnes. Problémem transformace byla nedostatečná formulace ucelené vzdělávací politiky státu, která by se stala východiskem pro realizaci daných reforem. I přesto byly uskutečněny radikální změny v oblasti strukturální, administrativní, kurikulární, finanční atd. K průlomů došlo vznikem Národního programu rozvoje vzdělávání (2001, Bílá kniha), který představoval ucelený koncept vzdělávání v České republice. Tento program stanovil cíle a strategie v časovém horizontu pěti až deseti let, což znamená, že k jejich naplnění již v podstatě mělo dojít. Strategická linie Bílé knihy zvaná Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků vytýčila kroky, které měly pomoci zajistit schopné učitele na všech stupních škol. Navrhované změny se týkaly zejména výběru budoucích učitelů, přípravného a dalšího vzdělávání, kvalifikační úrovně, kariérního řádu a odměňování učitelů. Některé změny již byly uskutečněny, ale mnohé z nich si vyžádají mnohem více času. Cíl Bílé knihy, aby se školství stalo atraktivním pro kvalitní učitele, je stále aktuální a k jeho naplnění nestačí 10 let.

Porovnáme-li trendy ve vzdělávání učitelů ve světě s vývojem po r. 1989, lze usoudit, že mnohé z nich byly u nás aplikovány, nebo že existuje snaha o jejich prosazení. Humanizace školy a sociální dimenze učení se staly základními východisky pro vývoj školství a následně

pro vzdělávání učitelů. Je možné to sledovat zejména v pojetí mateřské školy a 1. stupně ZŠ. U těchto skupin učitelů se ve vzdělávání prosazuje integrovaný model, který propojuje různé obory a profesní přípravu. U všech skupin učitelů je kladen značný důraz na rozsah kompetencí, které musí ovládat, aby byli schopni samostatným a tvůrčím způsobem vést výchovně vzdělávací proces. Součástí vzdělání učitelů nejsou jen předmětové a pedagogicko-psychologické znalosti, ale i kulturní rozhled, cizí jazyky, informační technologie, přičemž je kladen důraz i na osobnostní rozvoj budoucího učitele. V přípravě učitelů je více akcentována pedagogicko-psychologická složka přípravy, která je propojena s pedagogickou praxí, při níž je student veden k reflexi a sebereflexi, což má značný vliv na jeho budoucí působení ve škole. Školní praxe ale zatím není koncepčně vyřešena. Trendem je, aby se studenti začali seznamovat se školou hned na počátku studia, kdežto u nás je obvyklé, že studenti se s prací ve škole více seznámí až v navazujícím magisterském studiu, poněvadž bakalářské studium je neučitelské. Zároveň chybí laboratorní či fakultní školy pro absolvování praxe.

V bakalářském studiu jsou studentovi dány oborově vědní základy v jednom či dvou aprobačních předmětech a v navazujícím magisterském studiu se soustředí na získání učitelské způsobilosti, tj. absolvuje pedagogicko-psychologické předměty, pedagogickou praxi a studium oborových didaktik. Je otázkou, zda 3 semestry věnované profesní přípravě v navazujícím magisterském studiu jsou dostačující (poslední semestr je obvykle věnován přípravě na státní zkoušky a diplomové práci).

V souladu se světem je u nás proces univerzitarizace, kdy ve většině západoevropských zemí se i učitelé primárních škol vzdělávají na univerzitní úrovni. V některých zemích je na univerzitní úrovni dokonce i vzdělávání učitelů mateřských škol (Francie, Anglie, Španělsko). Obdobně je tomu i u nás. Do rozporu se pouze dostává požadavek Bílé knihy na kvalifikaci učitelů MŠ, protože ten předpokládá minimálně přípravu v bakalářském typu studia. Zatím u nás postačuje středoškolské vzdělání. Délka studia na vysoké škole je obvykle 5 let u učitelů primárních a sekundárních škol, přičemž podle světových trendů je stanovena na minimálně 3 – 4 roky.

Ačkoli je zřejmé, že v oblasti učitelského vzdělávání došlo ke značným pokrokům, je nutné, aby se dál pokračovalo v budování ucelené koncepce, kde učitelé sami budou rozvíjet své znalosti, schopnosti, dovednosti, aby dokázali vstřebávat nové informace a pracovat s technologiemi, které se stále vyvíjejí. Zároveň tak i ostatním umožní získat tyto znalosti a dovednosti a naučí je využívat své schopnosti k vlastnímu rozvoji a sebevzdělávání. Vzdělání dnes není jen o tom, že se ve škole něco naučíme, ale hlavně že si osvojíme takové

dovednosti, které nám v budoucnu pomohou se vyrovnat s novými poznatky, situacemi a měnícími se požadavky na konkrétního jedince.

LITERATURA A OSTATNÍ ZDROJE:

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003. 152 s.

České vzdělání a Evropa. Praha : Tauris, 1999. 88s.

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 62 s.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2007. Praha : MŠMT ČR, 2007. 63 s.

DRTINA, F. *K reformě učitelského vzdělání*. Praha : Knihovnička Času, 1909. 58 s.

CHLUP, O. *Mateřská škola*. Praha : Svaz učitelek mateřských škol, 1928.

CHLUP, O., et al. *Pedagogické dědictví K. S. Amerlinga*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1960. 354 s.

CHLUP, O., et al. *Pedagogika*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1965. 347 s.

CHLUP, O.; RATHOUS, L. *Nová škola mateřská*. Praha : Svaz učitelek mateřských škol, 1929.

KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Nakladatelství dědictví Komenského, 1910. Díl II, 656 s.

KÁDNER, O. *Škola vysokých studií pedagogických v Praze : Návrhy, programy, kritiky a vzpomínky profesorů a posluchačů*. Praha : Československá obec učitelská, 1927. 86 s.

KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha : SFINX, 1931. Díl II, 654 s.

KREJČÍ, V. *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 1993. 202 s.

KUČERA, Z.; ŠTVERÁK, V. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1999. 492 s.

Kulaté stoly ve vzdělávací politice listopad 2005 - červen 2008 : Sborník. Praha : SKAV, o.s., 2008. 174 s.

LINDNER, G. A. *Drobné články pedagogické*. Velké Meziříčí : Bibliotéka pedagogických klasiků, 1885. 271 s.

Národní program rozvoje vzdělávání. Praha : MŠMT ČR, 2001. 98 s.

OPRAVILOVÁ, E. *Proměny přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol*. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : PedF UK, 2002.

OPRAVILOVÁ, E.; ŠTVERÁK, V. *Friedrich Fröbel*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 185 s.

Pedagogická fakulta UK v Praze. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém : Sborník z celostátní konference*. [s.l.] : [s.n.], 2001. 168 s.

Proměny vzdělávacího systému v České republice : Podkladová zpráva pro OECD. Praha : Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty UK, 1995. 202 s.

SPIPKOVÁ, V., et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. 311 s.

SPIPKOVÁ, V., et al. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. 272 s.

Strategie celoživotního učení ČR. [s.l.] : [s.n.], Praha : MŠMT ČR 2007. 89 s.

ŠTVERÁK, V. ; MRZENA, J. *Felbiger a Kindermann : Reformátoři lidového školství*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 215 s.

VÁŇOVÁ, M. *Moderní vzdělávací technologie*. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o., 2003. 93 s.

VÁŇOVÁ, R. *Vzdělávání učitelů v českých zemích*. In *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, 404 s.

VÁŇOVÁ, R. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. 55 s.

VÁŇOVÁ, R.; RÝDL, K.; VALENTA, J. *Výchova a vzdělávání v českých dějinách : Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*. Praha : Univerzita Karlova, 1992. 312 s.

VÁŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s.

VAŠUTOVÁ, J. *Vzdělavatelé učitelů v perspektivě zkvalitňování přípravy budoucích učitelů*. Praha, 2007. 12 s. Vstupní studie. Pedagogická fakulta UK.

VORLÍČEK, Ch. *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy ve vývoji učitelského vzdělávání v Československu*. Praha : Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty UK, 1991. 176 s.

WALTEROVÁ, E., et al. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2002a. 235 s.

WALTEROVÁ, E., et al. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2002b. Metody a výsledky empirických výzkumů, s. 274.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008 - 2009. Praha : Tauris, 2009. 112 s.

Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol [online]. c2007 [cit. 2010-05-03]. Dostupný z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/AK/koncepce1.htm>>.

KOŠŤÁLOVÁ, H., et al. APU: Idea Standardu kvality profese učitele: východiska. *Učitelské listy* [online]. 2010, č. 3, [cit. 2010-04-20]. Dostupný z WWW: <ucitelske-listy.cz/2010/03/apu-idea-standardu-kvality-profese.html>.

KOŠŤÁLOVÁ, H., et al. Návrh struktury Standardu po 2. kole veřejné diskuse: oblasti a kritéria. *Učitelské listy* [online]. 2010, č. 3, [cit. 2010-04-20]. Dostupný z WWW: <ucitelske-listy.cz/2010/03/apu-navrh-struktury-standardu-po-2-kole.html>.

Podkladové studie k analýze naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání [online]. Praha : MŠMT ČR, 2009 [cit. 2010-04-27]. Dostupné z WWW: <msms.cz/uploads/soubory/zakladni/AV_evaluace_BK.pdf>.

SPIPKOVÁ, V. *Kvalita učitele a profesní standard* [online]. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2007a. 7 s. Vstupní studie. Pedagogická fakulta UK [cit. 2010-05-03]. Dostupné z WWW: <class.pedf.cuni.cz/ucitel/dilcivystupy>

SPILKOVÁ, V. *Proměny přípravného vzdělávání učitelů v kontextu transformace českého školství* [online]. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2007b. 10 s. Vstupní studie. Pedagogická fakulta UK [cit. 2010-04-30]. Dostupné z WWW: <class.pedf.cuni.cz/ucitel/dilcivystupy>.

SPILKOVÁ, V. *Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy* [online]. Pedagogická fakulta UK : Pedagogická fakulta UK, 2007c. 10 s. Vstupní studie. Pedagogická fakulta UK [cit. 2010-03-23]. Dostupné z WWW: <class.pedf.cuni.cz/ucitel/dilcivystupy>.

SPILKOVÁ, V. Reflexe změn ve vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání* [online]. České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2005 [cit. 2010-04-19]. Dostupné z WWW: <www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-02-spilkova_v.pdf>.

Základní charakteristiky vývoje českého vzdělávacího systému mezi lety 1989 - 2009. Metodický portál MŠMT [online]. 2010, 1, [cit. 2010-04-17]. Dostupný z WWW: <www.edu.cz/edu_portal>.

Československo. Dekret prezidenta republiky z dne 20. Listopadu 1945 o vzdělání učitelstva. In *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé* [online]. 1945, 55, s. 334 [cit. 2010-02-10]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1945/sb55-45.pdf>

Československo. Vládní nařízení ze dne 27. 8. 1946, který se vydává statut pedagogických fakult a určuje studijní doba učitelů. In *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé* [online]. 1946, 73, s. 1135 – 1136 [cit. 2010-02-10]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1946/sb73-46.pdf>

Československo. Zákon č. 100 z 9. 4. 1946, kterým se zřizují pedagogické fakulty. In *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé* [online]. 1946, 45, s. 888 [cit. 2010-02-10]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1946/sb45-46.pdf>

Československo. Zákon č. 95 z 21. 4. 1948 o základní úpravě jednotného školství : školský zákon. In *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé* [online]. 1948, 38, s. 829 – 838 [cit. 2010-02-11]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1948/sb38-48.pdf>

Československo. Vládní nařízení č. 66 z 21. 7. 1953 o vyšších pedagogických školách a vysokých školách pedagogických. In *Sbírka zákonů republiky Československé* [online]. 1953, 38, s. 279 [cit. 2010-02-11]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1953/sb38-53.pdf

Československo. Zákon č. 31 z 24. 4. 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů : školský zákon. In *Sbírka zákonů republiky Československé* [online]. 1953, 18, s. 193 – 195 [cit. 2010-02-12]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1953/sb18-53.pdf

Československo. Vládní nařízení č. 32 ze 7. 5. 1953 o přeměně dosavadních škol na školy podle nového školského zákona. In *Sbírka zákonů republiky Československé* [online]. 1953, 18, s. 196 [cit. 2010-02-12]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1953/sb18-53.pdf

Československo. Vládní nařízení č. 57 z 31. 7. 1959 o pedagogických institutech. In *Sbírka zákonů Republiky československé* [online]. 1959, 24, s. 181 [cit. 2010-02-14]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1959/sb24-59.pdf

Československo. Vládní nařízení č. 59 z 12. 8. 1959 o změnách v organizaci vysokých škol. In *Sbírka zákonů Republiky československé* [online]. 1959, 24, s. 182 – 183 [cit. 2010-02-14]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1959/sb24-59.pdf

Československo. Zákon č. 186 z 15. 12. 1960 o soustavě výchovy a vzdělávání : Školský zákon. In *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky* [online]. 1960, 82, s. 645 – 652 [cit. 2010-02-15]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1960/sb82-60.pdf

Československo. Zákonné opatření předsednictva Národního shromáždění z 12. 8. 1964 o pedagogických fakultách. In *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky* [online]. 1964, 69, s. 1164 [cit. 2010-02-16]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1964/sb69-64.pdf

Československo. Vyhláška č. 59/1985 Sb., o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení, ve kterých mají pedagogičtí pracovníci postavení učitele. In *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky* [online]. 1985, 59, s. 1 – 27 [cit. 2010-02-16]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1985/sb59-85.pdf

Česko. Vyhláška č. 139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců. In *Sbírka zákonů Česká republika* [online]. 1997, 139, s. 1 – 32 [cit. 2010-02-20]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1997/sb139-97.pdf>

Česko. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. In *Sbírka zákonů Česká republika* [online]. 1998, 39, s. 1 – 13 [cit. 2010-02-20]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1998/sb39-98.pdf>

Česko. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů Česká republika* [online]. 2004, 190, s. 1 – 29 [cit. 2010-02-22]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2004/sb190-04.pdf>

Česko. Vyhláška č. 317 z 27. 7. 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In *Sbírka zákonů Česká republika* [online]. 2005, 111, s. 5654 – 5657 [cit. 2010-02-22]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2005/sb111-05.pdf>

Česko. Zákon č. 179 z 30. 3. 2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů : zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. In *Sbírka zákonů Česká republika* [online]. 2006, 61, s. 2097 – 2111 [cit. 2010-02-28]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2006/sb61-06.pdf>

Česko. Zákon č. 422 z 5. 11. 2009, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů Česká republika* [online]. 2009, 135, s. 6997 [cit. 2010-03-2]. Dostupné z WWW: <aplikace.mvcr.cz/soubor/sb135-09-pdf.aspx>

Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání [online]. Praha : MŠMT ČR, 2009 [cit. 2010-04-27]. Dostupné z WWW: <msms.cz/uploads/soubory/zakladni/AV_evaluace_BK.pdf>.

- Pedagogická fakulta UK* [online]. 2010 [cit. 2010-05-02]. Dostupné z WWW: <pedf.cuni.cz>.
- Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci* [online]. 2009 [cit. 2010-05-02]. Dostupné z WWW: <fp.vslib.cz>.
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové* [online]. 2004 [cit. 2010-05-02]. Dostupné z WWW: <uhk.cz/pdf/>.
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity* [online]. 2009 [cit. 2010-05-02]. Dostupné z WWW: <ped.muni.cz>.
- Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni* [online]. 2009 [cit. 2010-05-02]. Dostupné z WWW: <zpu.cz/fpe/>.
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého* [online]. 2009 [cit. 2010-05-02]. Dostupné z WWW: <upol.cz/fakulty/pdf>.
- Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity* [online]. 2010 [cit. 2010-05-02]. Dostupné z WWW: <pf.jcu.cz>.
- Pedagogická fakulta Ostravské univerzity* [online]. 2006 [cit. 2010-05-02]. Dostupné z WWW: <pdf.osu.cz>.
- Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně* [online]. 2010 [cit. 2010-05-02]. Dostupné z WWW: <pf1.ujep.cz>.
- Národní institut pro další vzdělávání* [online]. 2006 [cit. 2010-05-11]. Dostupné z WWW: <nidv.cz>.
- Výzkumný ústav pedagogický* [online]. 2006 [cit. 2010-05-11]. Dostupné z WWW: <vuppraha.cz>.

