Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ
Development of professional competencies of Primary School teachers

Ing. Markéta Kosová

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2018

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a udílení cenných rad při jejím vypracování.

Dále děkuji ostatním pedagogům a kolegům, kteří byli ochotni podělit se o své zkušenosti.

ABSTRAKT

Diplomová práce vypracovaná na téma **Rozvoj profesních kompetencí učitelů 1. stupně základní školy** si pokládá výzkumnou otázku: *„Jaký význam ve vzdělávání učitelů má praxe a její délka v rozvoji profesních kompetencí učitelů 1. stupně základní školy?“* Cílem práce je představit a analyzovat efektivní způsoby rozvoje profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ v kombinované formě studia. Konkretizovat význam praxe a její délky v rozvoji profesních kompetencí. Zpracovat konkrétní případy, tj. případy významnosti praxe a její délky v rozvoji profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ. S oporou o odbornou literaturu jsou v teoretické části vymezeny základní pojmy související s tématem práce: učitel, kompetence, klíčové kompetence, pedagogické znalosti a dovednosti, konstruktivistický přístup ve vzdělávání a způsoby profesního rozvoje učitelů. Pozornost je věnována teorii, praxi a jejímu postavení ve vzdělávání učitelů. Reflexe, kooperace a portfolio jsou zde uvedeny jako efektivní prostředky profesního rozvoje učitelů zabezpečující propojení teoretických znalostí a praktických zkušeností. Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, data získaná pomocí rozhovoru byla uspořádána do případových studií. Následná analýza jednotlivých studií pomohla nalézt odpověď na výzkumnou otázku. Z výzkumu vyplývá, že praxe je neoddělitelnou součástí učitelského vzdělávání. Za předpokladu využívání efektivních prostředků profesního rozvoje je její délka významným faktorem ovlivňujícím rozvoj profesních kompetencí učitelů.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání učitelů, profesní kompetence, konstruktivistické postupy učení, teorie – praxe, reflexe, kooperace, portfolio

ABSTRACT

The diploma thesis on topic **Development of professional competencies of Primary School teachers** considers the research question: "What is the significance of teacher training and its length in the development of the professional competencies of primary school teachers?". The aim of the thesis is to introduce and analyze effective ways of developing the professional competencies of primary school teachers in the combined form of study. Contextualize the importance of practice and its length in the development of professional competencies. To deal with specific cases, ie cases of significance of practice and its length in the development of professional competencies of primary school teachers. With the support of professional literature, the basic theorems related to the topic of work are defined in the theoretical part: teacher, competencies, key competences, pedagogical knowledge and skills, constructivist approach in education and methods of professional development of teachers. Attention is paid to theory, practice and its position in teacher education. Reflection, cooperation and portfolio are mentioned here as effective means of professional development of teachers, ensuring the interconnection of theoretical knowledge and practical experience. The practical part is focused on qualitative research, the data obtained through the interview was arranged into case studies. Subsequent analysis of individual studies helped find the answer to the research question. Research shows that practice is an inseparable part of teacher education. Assuming the use of effective means of professional development, its length is an important factor influencing the development of teachers' professional competencies.

KEYWORDS

teacher´s training, proffesional competencies, Constructivist Learning Theory, theory - practice, reflection, portfolio

Obsah

1 Úvod 8
2 Teoretická část 10
2.1 Profesní kompetence učitele a jeho rozvoj 10
2.1.1 Učitel 10
2.1.2 Kompetence 11
2.1.3 Profesní kompetence učitele 11
2.2 Profesní standard učitele 14
2.2.1 Standard kvality profese učitele 14
2.2.2 Rámec profesních kvalit učitele 15
2.2.3 Kvalitní učitel 17
2.3 Klíčové pedagogické kompetence učitele 1. st. ZŠ 19
2.3.1 Pedagogické znalosti 19
2.3.2 Pedagogické znalosti v závislosti na délce pedagogické praxe 21
2.3.3 Pedagogické dovednosti 22
2.4 Možné způsoby rozvoje profesních kompetencí učitele 24
2.4.1 Profesní rozvoj učitele – pregraduální a postgraduální 24
2.4.2 Formální a neformální požadavky na vzdělání pro výkon učitelské profese 28
2.5 Teorie, praxe a její postavení ve vzdělávání učitelů 34
2.5.1 Historie vzdělávání učitelů primárních škol v tradici českého školství 34
2.5.2 Historie učitelské přípravy v západoevropských zemích 36
2.5.3 Teorie versus praxe ve vzdělávání učitelů 37
2.5.4 Konstruktivistický přístup ve vzdělávání učitelů 39
2.5.5 Prekoncepty a gestalty v učitelském vzdělávání 40
2.5.6 Význam praxe ve vztahu ke kombinované formě studia 41
2.5.7 Vybrané prostředky rozvoje profesních kompetencí 43
2.6 Závěr teoretické části 49
3 PRAKTICKÁ ČÁST 53
3.1 Cíle praktické části 53
3.2 Výzkumné metody 53
3.3 Výzkumný vzorek 55
3.4 Popis a analýza výzkumu 55
3.4.1 Případová studie – UČITELKA A 56
3.4.2 Případová studie – UČITELKA B 60

3.4.3 Případová studie – UČITELKA C 64
3.4.4 Analýza případových studií dle oblastí 68
3.4.5 Analýza případových studií dle profesních kompetencí 77
3.4.6 Podrobnější analýza případových studií dle způsobu využívání efektivních prostředků umožnujících profesní rozvoj učitelů 84
3.5 Závěr praktické části 85
4 Závěr 89
5 Seznam použitých informačních zdrojů 90
6 Seznam příloh 93

1 Úvod

V současné době by škola měla být místem, kde vládne bezpečné, otevřené, inspirativní a podnětné prostředí. Dobrá škola je ta, která pracuje podle školského zákona, naplňuje cíle a zásady vzdělávání. Žáci jsou vnímáni jako plnohodnotné lidské bytosti, jejich individuální potřeby jsou respektovány, cítí se zde dobře, zažívají úspěch. Ke svému vzdělávání jsou motivováni a pracují se zájmem. Škola není izolovaným subjektem, nýbrž dynamickým celkem, který se mění pod vlivem vnějších i vnitřních podmínek. V prostředí školy vstupují do vzájemných vztahů žáci, učitelé, rodiče i široká veřejnost. Kvalita těchto vztahů ovlivňuje úroveň jejího fungování.

Právě učitel je jeden z hlavních faktorů ovlivňující správné fungování školy, je osobností, jejíž profesní i osobní kvality přímou úměrou ovlivňují výkony žáků. Pouze učitel, který pracuje na svém profesním i osobním rozvoji, může být dnešní škole přínosem. Jaké jsou možnosti formálního i neformálního vzdělávání? Které způsoby vzdělávání jsou efektivní a pro učitele přínosné? Na tyto otázky se snažím ve své diplomové práci nalézt odpovědi.

Diplomová práce je vypracována na téma: *„Profesní kompetence učitele a jeho rozvoj“*. Cílem práce je představit a analyzovat efektivní způsoby rozvoje profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ v kombinované formě vysokoškolského studia. Následně konkretizovat význam praxe a její délky v rozvoji profesních kompetencí učitelů. Na konkrétních případech prokázat zásadní vliv praxe a její délky v rozvoji profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ v kombinované formě studia.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. S využitím teoretických informací získaných především s oporou o odbornou literaturu a následného praktického výzkumu se pokusím nalézt odpověď na výzkumnou otázku: *„Jaký význam ve vzdělávání učitelů má praxe a její délka v rozvoji profesních kompetencí učitelů 1. stupně základní školy?“*

V teoretické části se zabývám definováním základních pojmů souvisejících s tématem diplomové práce. Jedná se především o osobnost učitele, klíčové pedagogické kompetence, znalosti a dovednosti. Pozornost věnuji možným způsobům rozvoje učitelových kompetencí, konstruktivistickému postupu učení, formálnímu a neformálnímu druhu vzdělávání učitelů v České republice. Dále se zabývám teorií, praxí a jejím postavením ve vzdělávání učitelů. Uvádím stručný pohled do historie vzdělávání učitelů

v České republice i západoevropských zemích. V závěru teoretické části vymezuji některé z prostředků profesního rozvoje učitelů, které považuji za efektivní. Jedná se o reflexi, kooperaci a portfolio.

Praktickou část diplomové práce zaměřuji na vzájemný vztah mezi teoretickými znalostmi a délkou učitelské praxe. Cílem je zjistit, jakým způsobem délka praxe ve vzdělávání učitelů ovlivňuje rozvoj jejich profesních kompetencí. K získání potřebných údajů jsem použila metodu rozhovoru, další informace jsem následně doplňovala s využitím emailové komunikace. Na základě získaných dat jsem vytvořila tři případové studie učitelů 1. stupně základních škol, kteří jsou v současné době studenty pedagogických fakult v kombinované formě studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. Porovnáváním a analýzou případových studií jsem sledovala souvislosti mezi teorií a praxí v učitelském povolání, míru naplňování profesních kompetencí učitelů v závislosti na délce praxe a způsobech využívání efektivních prostředků profesního rozvoje učitelů.

2 Teoretická část

2.1 Profesní kompetence učitele a jeho rozvoj

V kapitole profesní kompetence a jeho rozvoj se budu zabývat definováním pojmu učitel, učitel primární školy, kompetence, profesní standard a rámec profesních kvalit učitele. Dále se zaměřím na profesní a klíčové kompetence učitele, pokusím se vymezit klíčové kompetence učitele 1. stupně základní školy. Potřebné informace čerpám z titulů a dostupné literatury, především od autorů Průcha, Spilková, Tomková, Švec a Kyriacou.

2.1.1 Učitel

Učitel neboli pedagog je jednou z klíčových osob, které ovlivňují výsledek vzdělávacího procesu. Způsob jeho práce, profesní kvality, osobnost a další faktory do velké míry působí na studijní výsledky žáků. Profese učitele není jednoduchá, učitel 21. století by měl splňovat velké množství předpokladů, být schopen naplňovat cíle vzdělávání.

Starý (2012) učitele definuje jako osobnost, která je vybavena profesními znalostmi a dovednostmi. Během učitelovy kariéry se znalosti a dovednosti doplňují, rozvíjí a mění. Učitel pracuje se žáky se zájmem, profesně se rozvíjí a sebevzdělává. Z učitele začátečníka se postupem času, získaných zkušeností stává odborník ve svém oboru. Učitel je respektující a kultivovanou lidskou bytostí s etickým a ohleduplným chováním.

Učitel primární školy

Učitel primární školy je vnímán především jako pedagog vyučující žáky 1. stupně základní školy, provádějící vzdělávací a výchovnou činnost. Osobnost, která by měla žáky naučit základním znalostem a dovednostem. Většinou vede žáky po dobu celých 5 let, vyučuje většinu jejich předmětů, významným způsobem své žáky ovlivňuje a působí na ně. Učitel by měl být člověkem s pozitivním, vlídným a respektujícím přístupem k dětem. Je zřejmé, že změna, ke které od r. 1990 v českém školství dochází, se odráží i ve způsobu chápání učitelské profese.

Spilková (1999, s. 24) formuluje: *„pojetí učitele primární školy jako odborníka, který usnadňuje učení a pomáhá dítěti v individuálním rozvoji, což vyžaduje posun profesních kompetencí – od dosud dominantně předmětové ke kompetenci pedagogické a psychodidaktické (vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat, aktivizovat žáky, vytvářet příznivé sociální a emocionální klima ve třídě)“*.

2.1.2 Kompetence

Kompetence je chápána jako předpoklad k výkonu určité činnosti. V případě profesní kompetence učitele se jedná o předpoklad, tj. určité množství znalostí a dovedností k výkonu učitelské profese. Učitel naplňující své profesní kompetence je schopen plnohodnotně naplňovat cíle vzdělávání.

Průcha (2013) definuje učitelovy kompetence jako ucelený systém vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Mezi základní učitelovy kompetence patří: *kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující* (Průcha, 2013, s. 130).

2.1.3 Profesní kompetence učitele

Vymezení pojmu profesní kompetence v českém školství není přesně stanoveno, jeho definování se liší dle jednotlivých autorů. V základních rysech je patrná určitá shoda. Jedná se především o teoretické a praktické pedagogické znalosti a dovednosti. Profesní kompetence jsou odpovědí na otázku: „*Co všechno učitel potřebuje znát, aby mohl úspěšně vykonávat svoji profesi?*“ (Švec, 2005, s. 30).

Švec (2005) uvádí, že profesní kompetence jsou určující k vymezení tzv. profesního standardu, označující určitou normu (soubor znalostí a dovedností) pro vstup do učitelské profese. Začínající učitel je vybaven daným množstvím profesních kompetencí, které mu umožní naplňovat profesní standard. Kvalita těchto kompetencí následně rozhoduje o způsobu jeho naplňování či nenaplňování.

Za klíčové profesní kompetence učitele lze podle Švece (2005, s. 25) považovat *funkce školy v moderní společnosti a tzv. Delorsův koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání pro přítomnost a zejména pro budoucnost.* Mnoho autorů uvádí, že mezi funkce školy v moderní společnosti patří funkce *kvalifikační, socializační, prospektivní a osobnostní* (Švec, 2005, s. 26). Obsah jednotlivých funkcí je následující:

- *kvalifikační* – připravuje žáky k dalšímu studiu, profesi
- *socializační* – žáci získají hodnoty a postoje, které jim pomohou fungovat v sociálních skupinách
- *prospektivní* – připravuje žáky na život ve stále se měnící společnosti
- *osobnostní* – zaměřená na rozvoj individuality osobnosti

Při zaměření se na Delorsovy „čtyři pilíře“ vzdělávání Švec (2005, s. 26) definuje uvedené cílové oblasti:

- *učit se poznávat* – zahrnuje teoretické a praktické znalosti, dovednosti
- *učit se jednat* – komunikace v různých životních situacích
- *učit se žít společně* – spolupráce s ostatními lidmi ve společnosti
- *učit se být* – porozumění sobě samému i druhým

Velmi propracovaný komplex klíčových kompetencí nabízí Vašutová, která je podle zaměření rozděluje do sedmi oblastí. Jedná se o *kompetence oborově předmětové, psychodidaktické, obecně pedagogické, diagnostické a intervenční, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobně kultivující* (Švec, 2005, s. 27). Náplň jednotlivých kompetencí je následující:

Kompetence oborově předmětová - učitel je schopen při výkonu své profese využívat svých odborných znalostí, přenášet je do vzdělávacího obsahu, propojovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.

Kompetence psychodidaktická - zahrnuje jakým způsobem učitel ovládá vyučovací strategie a práci s nimi, využívá metodický repertoár, respektuje individuální potřeby žáků.

Kompetence obecně pedagogická – určuje, do jaké míry učitel ovládá procesy a podmínky výchovy, podporuje indiviuální rozvoj žáků, disponuje znalostmi o právech dítěte, které při výkonu své práce respektuje.

Kompetence diagnostická a intervenční - vymezuje učitelovy znalosti z oblasti pedagogické diagnostiky, způsob jejich využívání a učitelovu schopnost identifikovat žáky s poruchou učení a speciálními vzdělávacími potřebami.

Kompetence psychosociální a komunikativní – učitel vytváří bezpečné a příznivé klima ve třídě a ve škole, ovládá prostředky socializace žáků, zároveň vhodným způsobem komunikuje se žáky, rodiči, širokou veřejností, svými kolegy a vedením školy.

Kompetence manažerská a normativní – vyjadřuje způsob, jakým se učitel orientuje v podmínkách a procesech fungování školy, ve vzdělávací politice, zákonech a právních předpisech spojených s oblastí vzdělávání a školskou problematikou.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující – umožnuje učiteli působit jako osobnost disponující profesními i osobnostní kvalitami, sebevzdělává se, pracuje na svém profesním rozvoji. Učitel působí na hodnotovou a postojovou orientaci žáka, vnímá jeho vzdělávací potřeby.

Z uvedeného seznamu je zřejmé, že má obecný charakter. Rozsah a zaměření jednotlivých kompetencí se liší dle profesní specializace učitele. Jiný rozsah kompetencí bude patrný u učitele mateřské školy a jiný u učitele 1. stupně základní školy. Klíčové kompetence učitele se různým způsobem prolínají do všech stupňů vzdělávání. Míra jejich použití a naplňování je dána celou řadou okolností, mezi které patří např. věk žáků, prostředí školy, sociální prostředí apod.

Dalším autorem zabývající se profesními kompetencemi je Tomková, která sice vymezuje profesní kompetence učitele pro potřeby jiného státu (frankofonní části Belgie) než je Česká republika. Vzhledem k jejich obsahu se však domnívám, že by takto stanovené kompetence mohly být (v přeneseném významu) platné i v českém edukačním prostředí.

Rámec profesních kompetencí představuje Tomková (2016, s. 35 – 37) jako celek sedmi profesních kompetencí (podrobné informace jsou uvedeny v Příloze č. 1):

- *Učitel má komunikovat vhodným způsobem a vhodným jazykem v různých pedagogických situacích*
- *Respektovat etický kodex a aplikovat jeho principy demokracie a odpovědnosti*
- *Pracovat ve skupině, navazovat partnerské vztahy s rodinami a institucemi. Jednat jako sociální a kulturní prostředník v centru společenství*
- *Zaujmout přiměřeně kritický postoj k vědeckému pokroku a zavádět nové postupy do praxe*
- *Rozvíjet vědomosti a dovednosti týkající se vyučovaných témat a obohacovat vlastní metody výuky*
- *Chápat, řídit, usměrňovat a hodnotit učební situace, které vedou k rozvoji každého žáka ve všech oblastech*
- *Vytvářet prostředí, které bude vybízet k sociální interakci a sdílení společných zkušeností, vytvářet prostředí, kde se každý cítí akceptován*

Dle mého názoru by důvody vedoucí k platnosti uvedených kompetencí v prostředí českého školství mohly být následující:

Učitel má komunikovat vhodným způsobem a vhodným jazykem v různých pedagogických situacích - při komunikaci se žáky by měl učitel používat spisovný jazyk, vyjadřovat se přiměřeně, srozumitelně s ohledem k věku žáků.

Respektovat etický kodex a aplikovat jeho principy demokracie a odpovědnosti - vzhledem k tomu, že učitel je pro žáky (především na 1. stupni základní školy) určitým vzorem, v edukačním procesu na ně výchovně působí, je nutné, aby byl osobou respektující morální a etické hodnoty.

Pracovat ve skupině, navazovat partnerské vztahy s rodinami a institucemi. Jednat jako sociální a kulturní prostředník v centru společenství - práce učitele není izolovanou profesí, dennodenně vstupuje do četných sociálních vztahů (se žáky, s rodiči, s ostatními kolegy, vedením školy a širší veřejností), proto je žádoucí, aby v tomto prostředí správným způsobem orientoval a působil.

Zaujmout přiměřeně kritický postoj k vědeckému pokroku a zavádět nové postupy do praxe – učitel by měl být osobností s rozvinutým kritickým myšlením, pracovat na svém profesním rozvoji, orientovat v pedagogických dokumentech, snažit se neustále zlepšovat a obohacovat svou profesní praxi.

Rozvíjet vědomosti a dovednosti týkající se vyučovaných témat a obohacovat vlastní metody výuky – efektivním a promyšleným způsobem vede vyučovací proces, zná a využívá didaktické postupy.

Chápat, řídit, usměrňovat a hodnotit učební situace, které vedou k rozvoji každého žáka ve všech oblastech – vhodným způsobem volí výukové strategie vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí žáků, zohledňuje individuální potřeby žáků, uvědomuje si jejich silné a méně silné stránky, čemuž přizpůsobuje vyučovací proces i způsoby hodnocení.

Vytvářet prostředí, které bude vybízet k sociální interakci a sdílení společných zkušeností, vytvářet prostředí, kde se každý cítí akceptován – vytváří příznivé a bezpečné klima ve třídě, umožní žákům, aby si stanovili pravidla fungující třídy, podporuje spolupráci mezi žáky, vybízí je k diskuzi, pomáhá žákům posilovat jejich sebedůvěru, učí je vzájemnému respektu a úctě.

2.2 Profesní standard učitele

2.2.1 Standard kvality profese učitele

Obecně lze standard označit za nástroj, který zajišťuje dosahování, udržování a růst kvality. S úrovní kvality je spojeno i její ohodnocení.

Profesní standard je definován v úzkém spojení s učitelskou profesí v konkrétní zemi, a to většinou ve formě klíčových kompetencí. Zabývá se tedy standardizací učitelské profese, popisuje žádoucí kompetence učitele v daných ukazatelích. Definuje takovou míru

kvality, které by měli učitelé po absolvování několika let praxe dosáhnout, je základem k profesnímu růstu a seberozvoji učitelů. Jedná se o určitý popis ideálního a žádoucího stavu, ke kterému by při jeho dodržování mělo na straně učitelské profese, ředitelů škol a žáků dojít.

Průcha definuje (2013) profesní standard, jako nezbytný předpoklad k výkonu učitelského povolání vycházející z profesních kompetencí učitele. Na jeho základě lze vytvářet a akreditovat studijní programy v přípravném a následujícím vzdělávání učitelů. Zároveň slouží jako nástroj k ověřování profesní způsobilosti.

Standard je zároveň nástrojem podpory i kontroly. Pro učitele by měl být podporujícím nástrojem pro jejich přípravu, další vzdělávání, hodnocení, sebehodnocení a jejich profesní rozvoj.

Vzdělávací politika v českém edukačním prostředí neprojevovala po delší dobu zájem o problematiku učitele a učitelské vzdělávání. Teprve na základě dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001, Bílá kniha) se profesní standard dostává do popředí zájmu. V *Bílé knize jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy.* (Tomková, Spilková a spol., 2012, s. 8). Jednou z možností zvyšování kvality učitelů je vytvoření profesních standardů. V druhé polovině prvního desetiletí pak, na základě požadavků spojených s potřebou definování kvality učitelské profese zveřejnilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) dokument vytvořený odbornou skupinou a předložilo jej k veřejné diskusi (Tvorba standardu, 2009). Jedná se o rámcový dokument, který vychází z měnící se úlohy učitele ve škole a z nároků vztahujících se ke klíčovým kompetencím učitele. V tomto případě byl profesní standard vnímán jako vymezení kvalit učitele nezbytných k výkonu jeho profese. Jakým způsobem měl standard přispět ke zlepšení situace na straně učitelů, ředitelů škol a žáků uvádím v Příloze č. 2. *Proces tvorby profesního standardu byl na konci července 2009 přerušen* (Tomková, Spilková a spol., 2012, s. 10).

2.2.2 Rámec profesních kvalit učitele

Rámec profesních kvalit učitele je jedním z doporučených nástrojů sloužící k hodnocení profesních kvalit učitele s ohledem na délku učitelské praxe. Vznikl *jako součást projektu MŠMT Cesta ke kvalitě, jehož cílem je podpora škol při autoevaluaci* (Tomková, Spilková a spol., 2012, s. 10).

Jedná se o evaluační nástroj sloužící ke komplexnímu sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách, jeho cílem je podpořit profesní rozvoj učitelů. Zaměřuje se na popis kvalit práce vynikajícího učitele a podporu jeho profesního rozvoje.

Existují různé modely profesního rozvoje učitele. Při zaměření se na rámec profesních kvalit učitele je vhodné uvést tzv. obecný etapový model (gradační model rozvoje bratří Dreyfusů (1986)), který pro potřeby učitelství zpracoval Berliner (1995). Model definuje postupné etapy profesního rozvoje učitele v závislosti na délce učitelské praxe (Tomková, Spilková a spol., 2012, s. 10- 11):

- *Začátečník/ Novic (Beginner)*
- *Pokročilý začátečník (Advanced beginner)*
- *Kompetentní učitel (Competent teacher)*
- *Zkušený učitel (Proficient teacher)*
- *Učitel – expert (Expert teacher)*

Učitel začátečník - při bližším pohledu na učitele začátečníka je zřejmé, že se snaží využít své získané znalosti a dovednosti ke „zvládnutí situace ve třídě“, ve smyslu „akce – reakce“. Zaměřuje se na získání určitých rad (většinou od zkušenějších kolegů), návodů, postupů, které mu umožní tyto situace zvládnout. Plánování i cíle jsou krátkodobého charakteru.

Pokročilý začátečník se postupem času a praktických zkušeností začínají způsoby vyučování automatizovat a stávající se rutinní záležitostí. Učitel si vytváří určité vzorce (schémata), které si osvojil na základě podobnosti ze získaných zkušeností v daných situacích. Na pedagogické situace již pokročilý začátečník nereaguje nahodile, nýbrž disponuje způsoby jejich řešení tzv. strategií. Nezaměřuje se jen na svůj konkrétní výkon, ale začíná vnímat komplexněji celkový vyučovací proces. Obrací svou pozornost ke třídě, snaží se zjistit příčiny i důvody jejího jednání a chování. Obsahová složka vyučování zde stále převládá.

Kompetentní učitel - postupem času se z pokročilého začátečníka stává kompetentní učitel, který disponuje velkým množstvím vlastních způsobů řešení tzv. strategií. Díky nim zvládá každodenní situace ve třídě, využívá je k řešení problémů, činí vědomá rozhodnutí o daných postupech v určitém kontextu. Kompetentní učitel obrací svou pozornost k žákovi a jeho potřebám. Plánuje středně a dlouhodobě, určuje a stanovuje si priority.

Zkušený učitel - s délkou praxe a získaných zkušeností se z kompetentního učitele stává učitel zkušený. Učitel je již v takové fázi svého profesního rozvoje, kdy začíná *být*

jeho profesní výkon řízen intuicí s explicitními pravidly/principy (Tomková, Spilková a spol., 2012, s. 11). Pedagogické situace a problémy v nich vzniklé řeší globálně, pozornost je orientovaná směrem na žáka a jeho potřeby.

Učitel expert – v jeho případě se jedná o nejvyšší stupeň profesního rozvoje učitele. Učitel se nachází v situaci tzv. *„uchopení“ pedagogické situace* (Tomková, Spilková a spol., 2012, s. 11). Jeho výkon je souvislý, plánování i cíle jsou dlouhodobé, ne však neměnné. Učitel – expert je schopen pružně reagovat na vzniklé pedagogické situace. Předvídá možné události ve třídě (na základě způsobu chování žáků).

Délka praxe je zde velmi důležitá. S nabýváním praktických zkušeností a rozvojem profesních kompetencí se postupně z učitele začátečníka stává zkušený profesionál, u něhož dochází k jeho profesionálnímu rozvoji. S růstem zkušeností se mění i učitelův postoj k plánování a organizaci výuky.

Způsob fungování Rámce profesních kvalit učitele

Určujícím faktorem pro fungování Rámce profesních kvalit učitele jsou profesní činnosti. Profesní kompetence učitele se do těchto činností promítají a v Rámci profesních kvalit jsou označeny jako kritéria kvality v uvedených osmi oblastech (Příloha č. 3):

1) Plánování výuky
2) Prostředí pro učení
3) Procesy učení
4) Hodnocení práce žáků
5) Reflexe výuky
6) Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7) Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8) Profesní rozvoj učitele

Kritéria kvality jsou rozpracována do příkladů ukazatelů (indikátorů) kvality, které dále konkretizují obsah jednotlivých kritérií kvality a ukazují možnosti argumentů a dokladů naplňování jednotlivých kritérií (Tomková, Spilková a spol., 2012, s. 13).

2.2.3 Kvalitní učitel

S otázkou kvalitního učitele je spojeno kvalitní vyučování. Jaké předpoklady by měl kvalitní učitel splňovat?

Kvalitní učitel disponuje profesními i osobnostními předpoklady k výkonu učitelské profese, pracuje na svém profesním rozvoji a sebevzdělávání. S žáky jedná s úctou

a respektem. Snaží se zlepšovat prostředí, ve kterém se vzdělávací proces realizuje, motivuje žáky k učení, pozitivním způsobem ovlivňuje jejich hodnotové a morální postoje. Kvalitní učitel usiluje o naplňování profesního standardu, je kritickým a zvídavým profesionálem.

Kvalitní učitel je součástí profesní skupiny, je ochotný a schopný kvalitně vyučovat. Jedná se o osobnost, která se neustále rozvíjí, učí a pracuje na svém profesním růstu. Toto pojetí Shulman a Shulmanová (2004) rozpracovávají do čtyř následujících dimenzí (Starý, 2012, s. 42):

- *učitel se podílí na realizaci vize školy*
- *své práci věnuje dostatek energie a překonává s ní spojené překážky*
- *zná a respektuje zásady a principy vyučování*
- *k realizaci svých vizí, motivů a poznatků využívá efektivní pedagogické a manažerské postupy*

Tomková (2016) ve své publikaci zabývající se frankofonním školním prostředím uvádí ucelený přehled kvalit, kterými by měl učitel nižších stupňů škol disponovat. Domnívám, že lze tyto kvality považovat za obecně platné, tudíž je možné je využívat i v prostředí českého školství. Kvalitní učitel je ten, který získané znalosti aplikuje a využívá v edukačním procesu, s vedením školy, s ostatními kolegy i rodiči žáků udržuje příznivé partnerské vztahy. Projevuje orientaci a znalost v právních dokumentech souvisejících s učitelskou profesí, zároveň disponuje znalostmi z oborové didaktiky. Jedná se o kulturní bytost probouzející zájem žáků o kulturu, pracující na rozvíjení svých profesních kompetencí a vyznávající etický kodex. Učitel prokazuje znalost v oblasti školních kulikulárních dokumentů, které respektuje, testuje, hodnotí a vhodným způsobem je aplikuje. Je osobností disponující kritickým a nezávislým způsobem myšlení, plánující, řídící a hodnotící jednotlivé etapy učení. Kvalitní učitel pracuje na reflektování své činnosti a svém dalším vzdělávání.

Zajímavé je vymezení kvalitního učitele dle Paquaye, který vidí učitele profesionála **v** šesti liniích. Vidí jej jako (Tomková, 2016, s. 33):

- *„učeného mistra“, toho, jenž ovládá znalosti;*
- *„technika“, který si systematicky osvojil technické dovednosti;*
- *„praktika – řemeslníka/mistra“, který si v terénu osvojil zkušeností ověřená činnostní schémata;*

- *„reflektivního praktika – praktika s reflexí“, který si vybudoval systematické a sdělitelné zkušenostní poznání;*
- *„sociálního aktéra“, podílejícího se na kolektivních projektech a uvědomujícího si antropo-sociální úskalí každodenní praxe;*
- *„osobnost“ ve vztahu k sobě a v sebevývoji* (Paquay, 1994, s. 9-10, překlad J. Detaille; Paquay & sirota, 2001)

V podstatě se jedná o ucelený seznam všech předpokladů, v případě jejich propojení dochází ke zhmotnění všech požadavků, které by měl kvalitní učitel splňovat.

2.3 Klíčové pedagogické kompetence učitele 1. st. ZŠ

Průcha (2013, s. 138) uvádí, že kvalita učitele je jedním z rozhodujících faktorů ovlivňující celkovou kvalitu škol, kvalitu vyučování, efektivnost vzdělávání, vzdělávací výsledky žáků a studentů. Je označována za komplexní charakteristiku zahrnující především profesní dovednosti a znalosti.

Za klíčové, důležité pedagogické kompetence učitele 1. stupně základní školy je možné označit především pedagogické znalosti a dovednosti.

2.3.1 Pedagogické znalosti

Pedagogické znalosti jsou jednou z hlavních kategorií v teorii a praxi vzdělávání učitelů, neexistuje však jejich přesné vymezení. Většinou zahrnuje pedagogické poznatky, které si subjekt (učitel, student, žák, vychovatel apod.) osvojil a v praxi tyto poznatky používá k řešení vzniklých pedagogických situací. Často se však rozlišují pedagogické znalosti teoretické a praktické (Švec, 2005).

Vztah teoretických a praktických pedagogických znalostí zobrazuje následující schéma (Švec, 2005, s. 14):

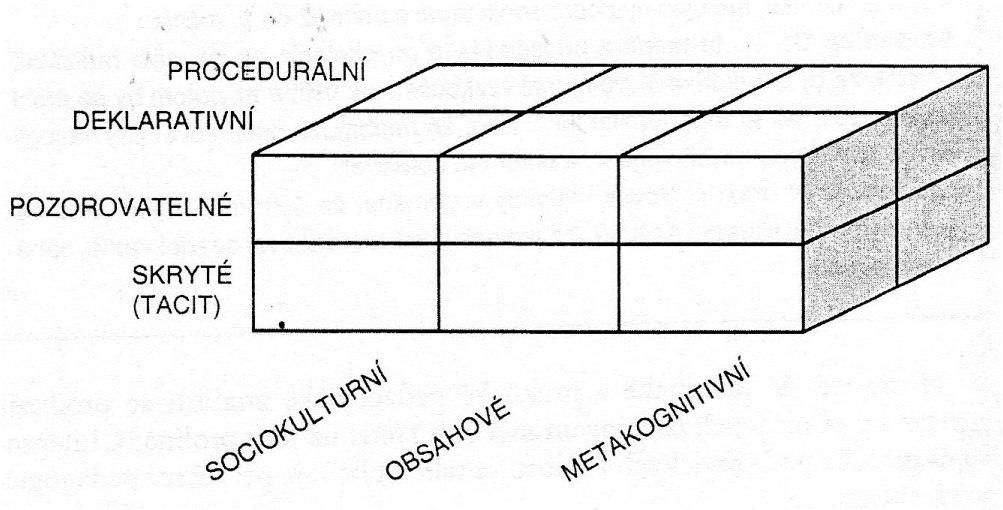
Teoretické znalosti		Praktické znalosti
	→	
Studium literatury, přednášky, diskuse		Zkušeností ověřené teoretické znalosti

Teoretické a praktické znalosti nemohou fungovat izolovaně, nýbrž se prolínají a vzájemně ovlivňují. Švec (2005, s.15) označuje *pedagogické znalosti, jako vnitřní*

potenciál osobnosti subjektu (studenta, učitele), který mu umožňuje řešit pedagogické situace (např. motivovat žáky, používat aktivizující metody výchovy, řešit výchovná dilemata apod.). Jsou důležitým faktorem ovlivňujícím jednání učitele v rozmanitých pedagogických situacích (ve třídě, při jednání s kolegy, rodiči apod.).

Druhy pedagogických znalostí

Jaké druhy pedagogických znalostí jsou pro učitele podstatné? Při nalézání odpovědi na tuto otázku vychází Švec (2005, s. 16) z obecného modelu znalostí (obr. č. 1), který v r. 1996 zveřejnili P.H. Winne a D. L. Butler.



Obr. č. 1: Model znalostí (Winne, Butler, 1996, modifikováno)

Z uvedeného modelu vyplývá rozdělení jednotlivých druhů znalostí na pozorovatelné a skryté, které se dále rozdělují na sociokulturní, obsahové, metakognitivní, deklarativní a procedurální. Uvedený model Švec (2005) aplikoval na oblast pedagogických znalostí. Na jeho základě vymezil následující druhy pedagogických znalostí (Švec, 2005, s. 16 – 17):

1) Pedagogické znalosti z hlediska formy:
   a) *deklarativní znalosti* – jedná se o pojmy, teorie, fakta apod., které se vztahují k pedagogické realitě. Za deklarativní znalosti lze považovat různé druhy metod výuky, teorie učení, vyučovací modely.
   b) *procedurální znalosti* – zahrnující znalosti učitele o možnostech využití různých postupů v rozdílných pedagogických situacích. Procedurální znalostí mohou být možné způsoby použití aktivizujících metod výuky.

2) Pedagogické znalosti z hlediska jejich uvědomění si subjektem:
   a) *explicitní znalosti:* jsou znalosti, které si jedinec uvědomuje a poměrně snadno je lze vyjádřit. Zvenku jsou pozorovatelné jiným subjektem, kterým může být student učitelství nebo kolega.
   b) *implicitní, skryté (tacit) znalosti:* vzhledem k jejich povaze jsou implicitní znalosti subjektem málo uvědomované. Výrazně však ovlivňují praktické jednání učitele a na základě empirií dochází k jejich utváření.
3) Pedagogické znalosti z hlediska jejich zaměření:
   a) *sociokulturní znalosti:* označují kulturní znalosti konkrétní školy nebo třídy. Vznikají na základě životní zkušenosti subjektu v určité kultuře.
   b) *obsahové znalosti*: se vztahují k pedagogické realitě a jejím různým stránkám. Obsahové znalosti zahrnují znalosti o školním kurikulu, metodách výuky, způsobu hodnocení žáků, způsobech řešení výchovných problémů apod.
   c) metakognitivní znalosti: vymezují znalosti týkající se vlastního pedagogického jednání nebo činnosti jedince. Metakognitivní znalosti obsahují znalosti o sobě, svých možnostech, silných, ale i slabších stránkách znalosti o způsobech vytyčování cílů vlastní pedagogické činnosti, znalosti o možnostech monitorování průběhu vlastní pedagogické činnosti a o hodnocení vlastní pedagogické činnosti.

2.3.2 Pedagogické znalosti v závislosti na délce pedagogické praxe

Jaká bude míra důležitosti pedagogických znalostí z pohledu učitelů? Existují rozdíly v jejich pojetí v souvislosti s délkou pedagogické praxe?

Určité rozdíly lze pozorovat z výsledků výzkumu uskutečněnému na brněnské pedagogické fakultě v letech 1995- 2000. Švec (2005) sleduje, že studenti učitelství považují za podstatné pedagogické znalosti z hlediska obsahu, především sociálně komunikativní a psychodidaktické znalosti. Svou slabou stránku vnímají studenti právě v oblasti psychodidaktické. Pro začínající učitele jsou rovněž důležité pedagogické znalosti z hlediska obsahu. Své znalosti však vztahují ke konkrétním pedagogickým situacím, se kterými při výkonu své profese setkávají. Problémy spatřují v nedostatku znalostí, které by jim pomohly řešit výchovné problémy se žáky. Zatímco zkušení učitelé považují za významné komplexnější a obecnější znalosti, které jsou využitelné při jejich pedagogickém působení. Jedná se o znalosti přispívající k řešení problémů, pedagogických situacích, empatii či dovednosti řídící.

Švec (2005, s. 20) se zamýšlí, *zajímavé je, že učitelé neuvádějí znalosti metakognitivní, které se týkají hodnocení a zdokonalování jejich pedagogické činnosti. Lze předpokládat absenci rozvoje těchto pedagogických znalostí jak v přípravném (pregraduálním), tak i v dalším vzdělávání učitelů, přesto, že význam metakognitivních znalostí vzrůstá (neboť umožňují pracovat na sobě a tím přispívat ke zdokonalování pedagogické činnosti studentů učitelství a učitelů).*

2.3.3 Pedagogické dovednosti

Problematice pedagogických dovedností se věnovala řada autorů. Kyriacou (2012) upozorňuje, že v literatuře se setkáváme s jejich označením jako systémem znaků:

- směřující k dosažení určitého cíle,
- respektující dané prostředí (kontext),
- vyznačující se přesným provedením,
- jejich vykonávání probíhá bez komplikací,
- nabývající se opakováním, procvičováním a praxí.

G. Leinhard a J. G. Greeno tvrdí, že vyučování je složitá kognitivní dovednost, založená na vědomostech o správném uspořádání a vedení vyučovací jednotky a na znalosti učiva, které má být vyučováním předáno. Tato dovednost umožňuje učiteli vytvářet plány a činit rychlá rozhodnutí podle měnících se okolností. Dále autoři uvádějí, že zkušení učitelé si vytvářejí soubory provázaných (organizovaných) činností, které dokážou používat ve vhodných situacích pružně a bez velkého duševního vypětí (Kyriacou, 2012, s. 16).

Podle Kyriacoua (2012) jsou pedagogické dovednosti založeny na učitelových vědomostech o efektivním způsobu vyučování, souvisejí s myšlením učitele a mají interaktivním charakterem.

Interaktivní charakter pedagogických dovedností

Interaktivní charakter pedagogických dovedností znamená, že učitel vykonává svou profesi v neustále se měnícím prostředí. Během vyučovacího procesu (učební hodiny) dochází ke změnám podmínek a okolností. Většinou tyto okolnosti nelze předpokládat, učitel však na ně musí být připraven, schopen reagovat a adekvátním způsobem jednat, rozhodovat se a řešit problémy. Kyriacou (2012) uvádí, že C. M. Clark a P. L. Peterson zjistili, že míra efektivity práce učitele je do značné míry ovlivněna způsobem, jakým je učitel vybaven dovedností své učební postupy a strategie v průběhu vyučování měnit a přizpůsobovat.

Učitelovy vědomosti o efektivním způsobu vyučování

Dalším podstatným znakem pedagogických dovedností je, že jsou založeny na učitelových vědomostech o efektivním způsobu vyučování. Soubor vědomostí zahrnuje znalosti učiva, základních principů a strategií řízení vyučovacího procesu, programů vzdělávání a kurikulárních dokumentů, vhodných způsobů učení témat v kurikulu obsažených, o žácích, veškerých souvislostí spojených s vyučováním tzn. znalost žáků, třídního kolektivu, prostředí, ve kterém se škola nachází, širší veřejnosti, cílů a hodnot výchovy.

Souvislost mezi pedagogickými dovednostmi a učitelovým myšlením

Je zřejmá souvislost mezi pedagogickými dovednostmi a učitelovým myšlením. Učitel je vybaven určitou vědomostní základnou, na jejíž bázi vyhodnocuje pedagogické situace a rozhoduje se pro dané jednání.

Základní pedagogické dovednosti

Kyriacou (2012, s. 18) definuje základní pedagogické dovednosti, jako *jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení. Rozlišujeme tři základní složky těchto dovedností:*

1) ***Vědomosti**, které zahrnují poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech*
2) ***Rozhodování**, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů (výsledků)*
3) ***Činnost (akce),** navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků*

Podle Kyriacoua (2012, s. 21 - 22) pedagogické dovednosti (Příloha č. 4) přispívající k úspěšnosti vyučování zahrnují:

- *Plánování a příprava* - související se stanovením vhodných prostředků zajišťujících dosažení výukových cílů,
- *Realizace vyučovací jednotky (hodiny)* - zahrnují dovednosti napomáhající správné (kvalitní) realizaci vyučovací hodiny,

- *Řízení vyučovací jednotky (hodiny)* - vztahující se k dovednostem volit vhodné učební činnosti, které napomáhají aktivovat pozornost žáka,
- *Klima třídy* - cílem je zajistit bezpečné klima třídy,
- *Kázeň* - dovednosti podporující vhodné chování žáků,
- *Hodnocení prospěchu žáků* - související se způsobem hodnocení žáků,
- *Reflexe vlastní práce a evaluace* - dovednosti spojené se schopností reflektovat a hodnotit (evaluovat) výsledky vlastní učitelské práce.

2.4 Možné způsoby rozvoje profesních kompetencí učitele

Následující kapitola je zaměřena na možné způsoby rozvoje profesních kompetencí učitele. V kapitole se zabývám formálními a neformálními způsoby rozvoje profesních kompetencí, vzájemným vztahem mezi teorií a praxí v učitelském povolání, významem praxe v kombinované formě studia. Dále popisuji vybrané prostředky rozvoje profesních kompetencí. Využívám znalostí získaných z titulů a literatury od autorů: Starý, Průcha, Lazarová, Korthagen a Kasíková.

Na profesionální výkon učitele mají vliv nejenom pracovní podmínky, především je ovlivněn úrovní profesních kompetencí učitele, která se v průběhu jeho profesionalizace utváří a vyvíjí. Vstupem do učitelského studia tento proces začíná, v průběhu studia by měl budoucí učitel získat většinu znalostí a dovedností potřebných k výkonu své profese. Vašutová (Učitelské listy, 1998, s. 5) uvádí, *že většinou se soudí, že absolvent, který nastupuje do školy, je již vybaven jako „ hotový“ učitel a proto také jsou na něj nakládány nepopulární a náročné úkoly, ačkoliv se potýká s počáteční adaptací. V procesu profesionalizace nelze však opominout nezbytnou praktickou zkušenost, vliv profesního prostředí a měnící se vzdělávací kontext, které účinkují v profesním dotváření jednotlivce.*

2.4.1 Profesní rozvoj učitele – pregraduální a postgraduální

„Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy i samostudium. Systematické hodnocení profesního rozvoje učitele umožňuje, aby se profesní růst promítal do jeho diferencovaného odměňování a kariérního postupu.“ (Starý, 2012, s. 12)

Další vzdělávání učitele označuje Průcha (2013), za vzdělávání v průběhu jeho profesní dráhy. Na jedné straně označuje povinnost učitelů vzdělávat se po dobu výkonu pedagogické činnosti za účelem obnovení, upevňování a doplňování kvalifikace. Na druhé

straně zahrnuje také možnost zvyšování kvalifikace. Veškeré podmínky související s dalším vzdělávání jsou stanoveny ministerstvem školství. V České republice je další vzdělávání organizováno pedagogickými či jinými fakultami, soukromými agenturami nebo profesními organizacemi.

Scheerens v roce 2010 profesní rozvoj učitelů definuje, jako *„jádro systematických aktivit připravujících učitele pro výkon profese, zahrnující přípravné vzdělávání, fázi uvádění do profese (induction), další vzdělávání učitelů a průběžný rozvoj ve škole“* (2010, s. 19). *„Široké pojetí profesního rozvoje učitelů, které zahrnuje i přípravné vzdělávání pedagogických pracovníků, není ovšem všeobecně přijímáno. Většina zdrojů hovoří o profesním rozvoji učitele až po vstupu do profese. Celou vzdělávací dráhu učitele vyjadřuje pojem celoživotní vzdělávání (lifelong learning)“* (Starý, 2012, s. 11).

Způsob a forma přípravného vzdělávání učitelů se projeví i v jejich následném profesním rozvoji - při nástupu do učitelské praxe. Starý (2012) uvádí, že je kladen důraz na fázi uvádění začínajícího učitele do praxe v závislosti na různých formách přípravného učitelského vzdělávání. Nezvalová (2002) rozlišuje dva různé modely přípravy učitelů. (Starý, 2012, s. 12):

1. **Dvoufázový model přípravy učitelů** zahrnuje programy obsahující pouze profesní přípravu, akademická (odborně předmětová) příprava v oborech aprobačních předmětů není zahrnuta. Tato profesní příprava není prováděna univerzitami, ale jinými institucemi (např. v SRN).
2. **Jednofázový model přípravy učitelů** zahrnuje všechny programy obsahující jak akademická studia jednoho nebo více předmětů, tak i profesní studia. Studijní program může být organizován třemi způsoby:
    - integrovaný program, ve kterém akademická a profesionální studia jsou většinou vzájemně integrována;
    - souběžný (paralelní) program, ve kterém akademická a profesní studia probíhají současně (Švédsko, Norsko, Dánsko, Velká Británie);
    - konsekutivní (následný) program, ve kterém nejprve probíhají akademická studia v oborech aprobačních předmětů a po jejich ukončení teprve následují profesionální studia (běžný pro přípravu učitelů nižších a vyšších středních škol ve většině západoevropských zemí; v oblasti přípravy učitelů základních škol je možné je nalézt v Rakousku, Francii a některých kantonech ve Švýcarsku).

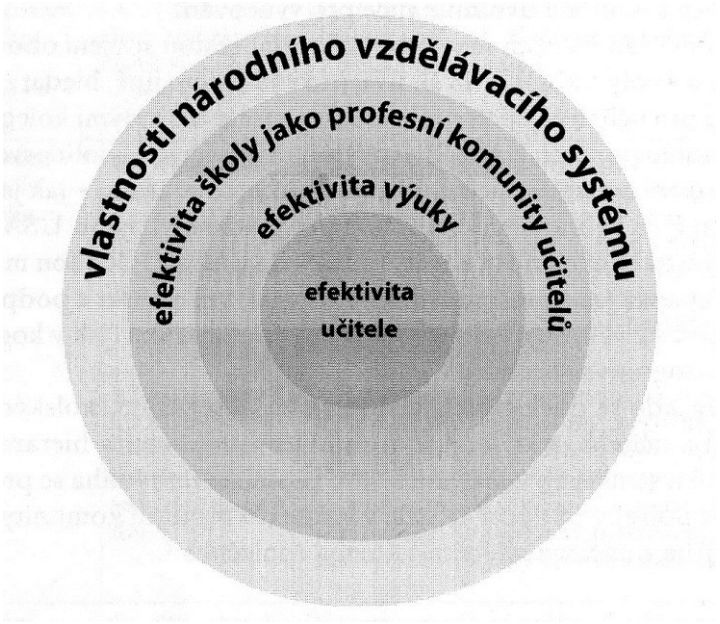
Z uvedeného je patrné, že v rámci Evropy se vyskytují rozdílné formy přípravného vzdělávání pedagogů.

Česká republika patří mezi státy uplatňující tzv. konsekutivní neboli následný model vzdělávání. Budoucí učitelé se na profesi nejprve připravují pomocí vysokoškolského studia na pedagogických fakultách a až po jeho ukončení dochází k zahájení jejich profesního života. Profesní rozvoj je ovlivněn formou přípravného studia. U konsekutivního modelu je kladen důraz na vstup učitele do profese. Důležitým faktorem je v tomto případě odborná způsobilost budoucích učitelů, tudíž brání vstupu do profese těm, kteří přípravné studium neabsolvují. Model předpokládá, že kvalitně připravení učitelé se budou sami dále profesně rozvíjet, vzdělávat, pracovat na sebezdokonalování. Konsekutivní model je vhodnější za předpokladu, že profese učitele je volbou celoživotní. V opačném případě, kdy lidé svou profesi v průběhu života změní, např. nastoupí do učitelské profese až po určitém vývoji (realizaci v rámci jiného oboru) by bylo vhodnější aplikovat integrovaný model. (Starý, 2012)

Analýza profesního rozvoje učitelů

Profesní rozvoj učitelů lze zkoumat z různých úhlů pohledu. Na jedné straně se jedná o specifickou formu vzdělávání dospělých, na straně druhé dochází k rozšiřování profesních kompetencí směrem ke specializovaným činnostem. (Starý, 2012)

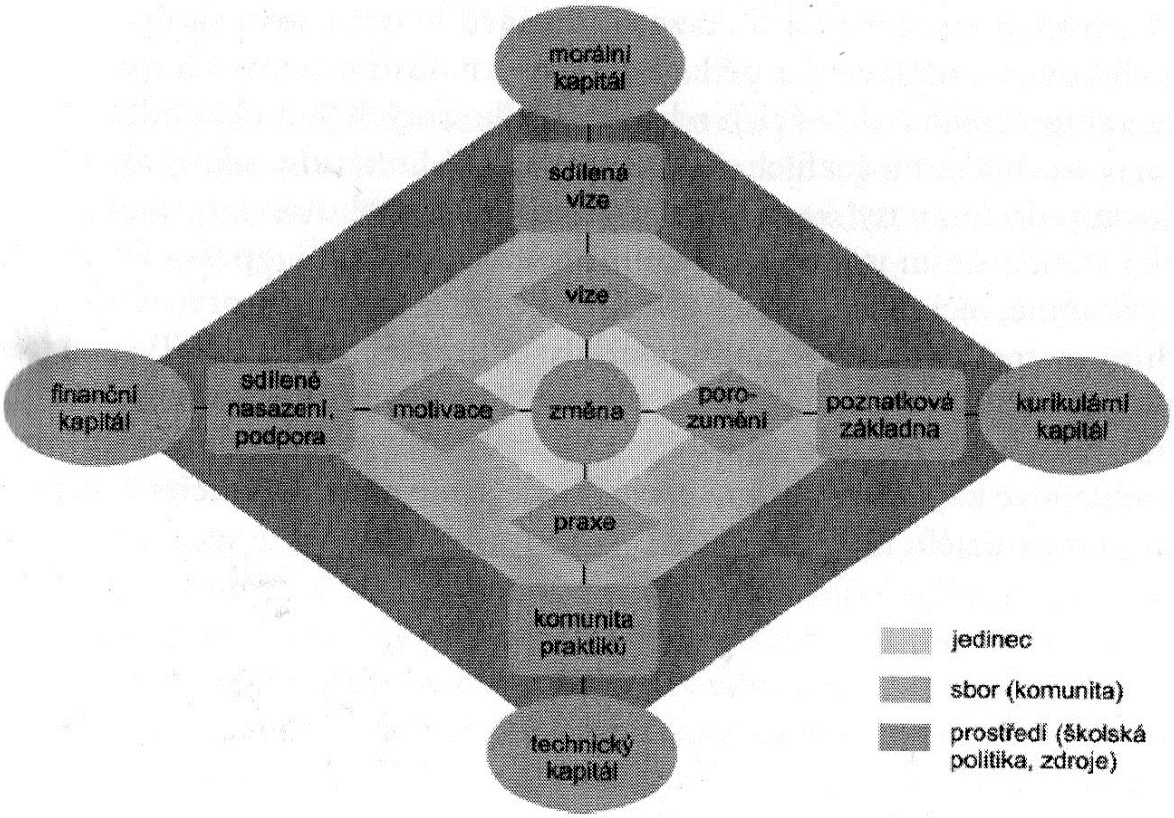
Scheerens (2010) navrhuje několik vrstev analýzy, pomocí nichž lze určit obsah a formu profesního rozvoje učitelů (viz obr. č. 2).



Obr. 2: Vrstvy analýzy profesního rozvoje učitelů (Scheerens et. al., 2010)

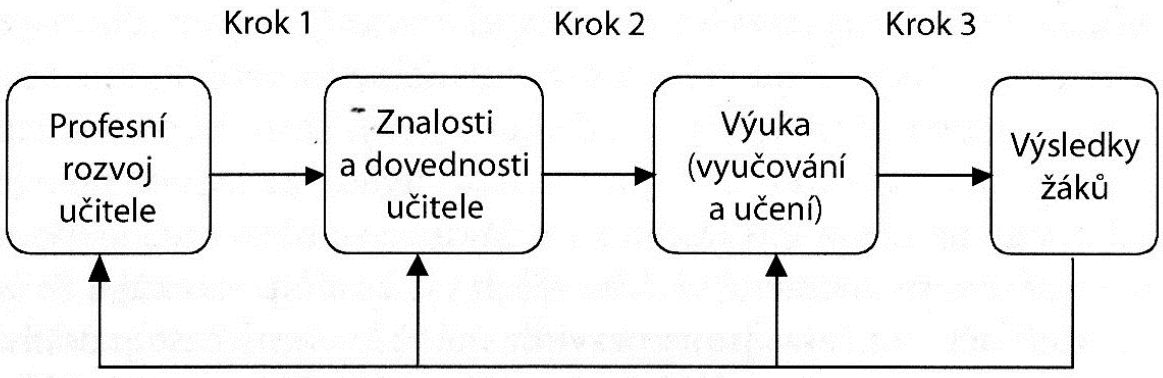
Jádrem schématu je míra efektivity individuálního učitele, na kterou navazuje efektivita výuky. Efektivita výuky je daná působením učitelů vyučující v jedné třídě nebo učitelů konkrétního vyučovacího předmětu. Další vrstvou schématu je efektivita školy ovlivněná působením všech učitelů jako celku, poslední vrstvou jsou vlastnosti vzdělávacího systému ovlivňující všechny předchozí úrovně (Starý, 2012).

Je zřejmé, že k profesnímu rozvoji učitele nedochází v neměnných podmínkách. Změny nastávají na straně jedince, v prostředí školy, komunity, v kurikulárních předpisech, ve vzdělávacím systému. Pokud má dojít k posunu v profesním rozvoji učitele, je nutné, aby změna byla reflektována. Shulman a Shulmanová (2004) vypracovali schéma (obr. č. 3) zahrnující tři vrstvy analýzy profesionálního rozvoje. Ústřední postavení zaujímá pozitivně reflektovaná změna, která vychází od jednotlivce, přes prostředí školy až po celý systém vzdělávání.



Obr. 3: Model analýzy profesního rozvoje učitelů (Shulman & Shulmanová, 2004)

Mezi mírou profesního rozvoje učitele a výsledky žáků existuje určitá souvislost. Následující schéma (obr. č. 4) zobrazuje vliv profesního rozvoje učitelů na výsledky žáků:



Obr. 4: Vztah mezi profesním rozvojem učitelů a výsledky žáků (Yoon et al., 2007)

Hlavní myšlenkou je nepřímé působení profesního rozvoje učitelů na výsledky žáků pomocí tří kroků. V prvním kroku má profesní rozvoj učitele vliv na jeho znalosti a dovednosti, následně dochází k ovlivnění výuky a dochází např. k její změně. Změna výuky působí na výsledky žáků. Následně výsledky žáků opět ovlivňují profesní rozvoj učitele. Předpokladem účinnosti schématu je fungování všech kroků. V případě jejich oslabení či absence k ovlivnění výsledků žáků nedochází (Starý, 2012).

2.4.2 Formální a neformální požadavky na vzdělání pro výkon učitelské profese

Formální vzdělávání označuje formu výuky, která se odehrává v klasické rovině, tzn. vzděláváním na příslušném typu škol - základních, středních, vysokých. Jedná se o vzdělávání realizované ve vzdělávacích institucích, zpravidla školách. Právními předpisy jsou upraveny funkce, cíle, obsah, organizační forma, způsoby hodnocení a závěrečná forma ukončení vzdělávání. Dosažená úroveň formálního vzdělání je doložena certifikátem, např. vysvědčením nebo diplomem.

V případě neformálního vzdělávání se jedná o záměrné a dobrovolné učení rozvíjející schopnosti, dovednosti, zájmy a potřeby člověka mimo rámec běžného školního vzdělávání. Je uskutečňováno různými formami a vzdělávacími programy. Neformální požadavky vyjadřují skutečnou úroveň dovedností a znalostí nezbytných k výkonu činnosti. Způsob jejich získání není formálně upraven. Obvykle jsou získávány dalším samostudiem, sebevzděláváním, praxí, vzájemnou spoluprací apod.

Pregraduální rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ

V současnosti je možné v České republice studovat obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ na 9 fakultách jednotlivých univerzit:

- Univerzity v Hradci Králové
- Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Ostravské univerzity
- Masarykovy univerzity v Brně
- Technické univerzity v Liberci
- Univerzity Karlovy v Praze
- Univerzity Palackého v Olomouci
- Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- Západočeské univerzity v Plzni
- Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

V uvedených případech se jedná o univerzity státní, umožňující studium ve formě prezenčního i kombinovaného studia. Studium je nedělené, pětileté, zakončené státní závěrečnou zkouškou a udělením magisterského (Mgr.) titulu. *Pedagogické fakulty pracují na principech výrazné autonomie při tvorbě studijních programů* (v Příloze č. 5 uvádím příklad ze studijního programu pedagogické fakulty UK) i *při jejich naplňování. Jsou externě evaluovány a motivovány k autoregulaci a rozvoji kvality. Pracoviště, která se zaměřují na přípravu budoucích učitelů primárních škol, mají vysoké nároky na kvalitu myšlení svých studentů a absolventů, na jejich odborné znalosti i praktické dovednosti. Jednou ze složek přípravy je také průběžná praktická příprava* (Tomková, 2016, s. 95).

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ze dne 24. září 2004 (Příloha č. 6) legislativně upravuje odbornou kvalifikaci učitele prvního stupně základní školy.

Prezenční studium, se dříve označovalo termínem „denní studium“, jedná se o základní formu studia vyznačující se pravidelnou docházkou studenta

Kombinované studium, v minulosti dálkové studium, terminologie není plně ustálená. Průcha (2013, s. 43) označuje kombinované studium, jako *studium na vysokých školách propojující prvky prezenčního a distančního studia*.

Postgraduální rozvoj učitelů 1. stupně ZŠ – formální a neformální

Kohnová a kol. (1995) uvádějí, že *další vzdělávání učitelů je možné chápat jako subsystém vzdělávací soustavy. Připomínají, že by další vzdělávání učitelů mělo být*

přínosem pro učitele i žáky, pro školu a její celkovou atmosféru, a ve svých dlouhodobých důsledcích pro celou společnost (Lazarová, 2006, s. 13).

Lazarová charakterizuje **další vzdělávání učitelů** jako nepřetržitý vývoj, který má určitý systém a probíhá po dobu učitelovy profesionální kariéry. Dochází při něm k celoživotnímu rozvoji profesních kompetencí učitele. Další vzdělávání učitelů je jeden ze základních předpokladů transformace školství. Jedná se o *nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko - technickém i kulturně sociálním kontextu* (Lazarová, 2006, s. 14).

Cíle dalšího vzdělávání byly vymezeny mnoha autory. Kohnová (1995) je definuje:

- *zdokonalování profesionální dovednosti učitelů,*
- *vnitřní rozvoj škol,*
- *zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,*
- *instrument v inovační politice a změnách ve vzdělávání*,
- *osobní rozvoj učitelů* (Lazarová, 2006, s. 15)

Parrenaud (1994) uvádí, že další vzdělávání učitelů může jednotlivcům pomoci v mnoha oblastech, např. zvýšit kvalifikaci, rozvíjet vlastní kompetence, získat sebedůvěru a radost ze své práce, vyrovnávat své nedostatky pregraduálního vzdělávání a pracovat na jejich odstranění, ve své praxi používat auto evaluační nástroje, spolupracovat s kolegy, orientovat se v kurikulu, stimulovat učitele pro nové cíle (Lazarová, 2006).

Postgraduální vzdělávání - formální

Zákon č. 563/2004Sb. o pedagogických pracovnících se zabývá právní úpravou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (viz příloha č. 7). Zákon ukládá pedagogickým pracovníkům povinnost se po dobu výkonu jejich pedagogické činnosti dále vzdělávat, obnovovat a doplňovat kvalifikaci. Další vzdělávání je možné realizovat na vysokých školách, v dalších zařízení k tomu určených, samostudiem.

Další vzdělávání učitelů bývá někdy označováno jako profesionální rozvoj, jindy je považováno za složku širšího profesionálního rozvoje nebo růstu učitelů. V souvislosti s tím vnímají Glatthorn a Fox (1995) kariérní růst a další vzdělávání učitelů jako dvě neoddělitelné složky profesionálního rozvoje. Pod pojm další vzdělávání označuje konkrétní vzdělávací aktivity, které jsou součástí profesionálního rozvoje. Pod pojmem profesionální rozvoj si lze představit obsáhlejší kategorii, která zahrnuje další vzdělávání (Lazarová, 2006).

Podle Lazarové (2006) je profesionální růst úzce spjat s pojmem kariérní růst neboli rozvoj. Kariérní růst je možné chápat jako postup v profesionální kariéře. V souvislosti s tím dochází i k růstu zkušenostnímu.

Postgraduální vzdělávání – neformální

Je realizováno mimo formální vzdělávací systém a nevede k ucelenému školskému vzdělání. Jedná se o organizované výchovně vzdělávací aktivity mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému, které zájemcům nabízí záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů, založených na uceleném systému hodnot. Tyto aktivity bývají zpravidla dobrovolné. Organizátory jsou sdružení, nestátní neziskové organizace (NNO), školská zařízení pro zájmové vzdělávání – především střediska volného času, vzdělávací agentury, kluby, kulturní zařízení a další (www.msmt.cz).

Vzhledem k tomu, že neformální vzdělání je ovlivněno především aktivitou a vnitřní motivací jednotlivce, vyplývá, že pregraduální a postgraduální forma se překrývají. Zároveň by bylo možné označit tuto formu vzdělávání za celoživotní individuální učení, do které je zahrnuto sebevzdělávání a samostudium.

Sebevzdělávání zahrnuje druh vzdělávání, kdy si cíle, učivo, metody volí jedinec. Zároveň sám sebe ke vzdělávání motivuje, své učení si řídí a kontroluje, hodnotí kvalitu svého učení a přijímá další rozhodnutí. Souvisí s osobností jedince (stáří, životní zkušenosti, vytrvalosti, sebepojetí), na jeho stanovených cílech, životních podmínkách, dostupné studijní literatuře a pomůckách, školní legislativě atd. Existuje velké množství druhů např. vzdělání ryze soukromé, individuální až po různé formy distančního vzdělávání. (Průcha, 2013)

Tomková (2016, s. 42) uvádí, *že při sebevzdělávání učitel směřuje k tomu, aby rozpoznal své potřeby, aby se pustil do profesního vzdělávacího projektu, aby se účastnil vzdělávacích a/nebo sebevzdělávacích aktivit – čtení či použitím informační a komunikačních technologií.*

Další formou vzdělávání je samostudium neboli individuální studium. V případě tohoto způsobu vzdělávání využívá jedinec různé edukační prostředky např. učebnice, učební texty, výukové počítačové programy, rozhlasovou či televizní výuku aj. Samostudium je realizováno formou neřízeného učení, pouze na základě zájmu a motivace jedince nebo formou řízeného učení tzv. distančního vzdělávání. V současné době

a společnosti je samostudium velmi významným a nezbytným procesem zabezpečujícím celoživotní učení a vzdělávání. (Průcha, 2013)

Aktivity spojené s dalším vzdělávání učitelů

Lazarová (2006) konstatuje, že profesní růst učitelů je ovlivněn řadou aktivit, se kterými se učitelé během své profesní kariéry setkávají. Z velké části jsou tyto aktivity považovány za součást praxe a není jim přikládán větší význam (např. hospitace s kolegy, schůze apod.), nedochází k jejich reflektování ani dalšímu využívání. Pokud však má být další vzdělávání učitelů efektivní, je nutné dostatečné porozumění pojmu další vzdělávání především na straně učitelů. Učitelé by měli mít konkrétní představu možností profesionálního rozvoje, dalšího vzdělávání, cílů, kritérií hodnocení výuky apod.

Aktivity (bez ohledu na míru preference), které si čeští učitelé spojují s pojmem další vzdělávání učitelů, uvádí Lazarová (2006, s. 23):

- *kurzy a semináře poskytované vnějšími subjekty,*
- *diskuse a výměna zkušeností s učiteli,*
- *studium literatury,*
- *veřejnoprávní televize – vzdělávací programy,*
- *internet,*
- *hospitace u kolegů ve třídě,*
- *návštěvy výstav,*
- *relaxace apod.*

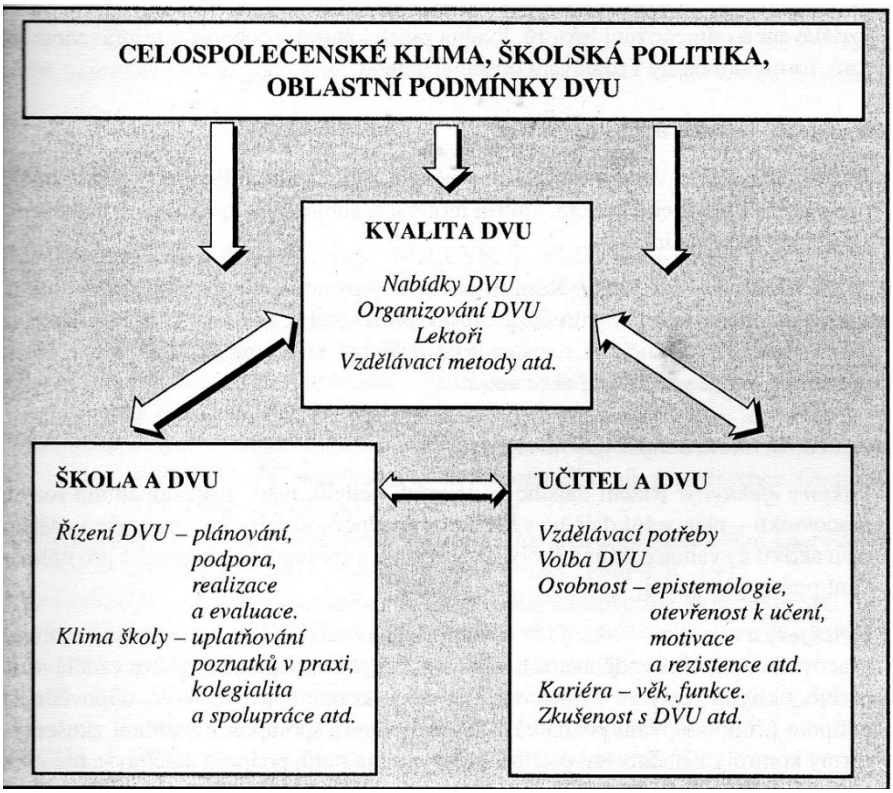
Dále Lazarová (2006, s. 24) vymezuje následující formy vzdělávacích aktivit spojených s dalším vzděláváním učitelů:

- *samostudium,*
- *kolegiální diskuse (neplánované a nedokumentované),*
- *kolegiální hospitace,*
- *semináře realizované mimo školu,*
- *práce na projektech rozvoje školy,*
- *praktický výzkum.*

Faktory efektivity dalšího vzdělávání učitelů

Podle Lazarové (2006), je v případě dalšího vzdělávání učitelů podstatná míra jeho efektivity neboli účinnosti, která je ovlivněna řadou faktorů. Možné faktory efektivity lze

zařadit do některé z následujících úrovní jako je *úroveň školské politiky, školního prostředí, vzdělávacích metod a procesů učení* (Lazarová, 2006, s. 41)



Obr. 5: Model efektivity dalšího vzdělávání učitelů (Lazarová, 2005)

Účinnost dalšího vzdělávání učitelů je ovlivněna vzdělávacími potřebami učitelů, okolnostmi volby dalšího vzdělávání, osobností učitele a kariérní růstem, vnitřní motivací, subjektivní spokojeností a zkušeností s dalším vzděláváním.

Lazarová (2006, s. 44) uvádí i další možné faktory ovlivňující účinnost dalšího vzdělávání učitelů:

- *kognitivní stereotypy učitele,*
- *otevřenost ke zkušenosti a sdílení,*
- *vztahy s kolegy,*
- *vnímání profesní role a vztah k profesi,*
- *osobní aspirace,*
- *rodinná situace,*
- *zdraví učitele,*

- *rezistence ke vzdělávání a ke změně,*
- *věk,*
- *funkce,*
- *rozhodování při volbě vzdělávací akce apod.*

Efektivním vzděláváním je označováno vzdělávání vyznačující se pozitivním dopadem do praxe. Tento dopad je možné sledovat a odráží se množstvím pozorovatelných změn v profesionálním jednání, chování a myšlení učitele. Účinnost dalšího vzdělávání je velmi obtížné měřit, neprojevuje se ihned, nýbrž až v určitém časovém odstupu.

2.5 Teorie, praxe a její postavení ve vzdělávání učitelů

V následující kapitole se zabývám vztahem mezi teorií a praxí, myšlenkou a možným způsobem přenesení teorie do praxe. V závěru kapitoly se věnuji vybraným prostředkům rozvoje profesních kompetencí. O nabízených prostředcích - reflexe, kooperace a portfolio se domnívám, že při správném používání mohou velkou měrou přispět k propojení teorie a praxe v učitelském vzdělávání. Dostupné informace jsem hledala především u autorů: Spilková, Lazarová, Kasíková, Švec a Korthagen.

2.5.1 Historie vzdělávání učitelů primárních škol v tradici českého školství

Organizované vzdělávání učitelů primárních škol je spjaté s obdobím tereziánských reforem v 18. století. V roce 1774 vešel v platnost Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích tzv. Felbingerův školský zákon. Od této doby přebírá zodpovědnost za řízení škol a vzdělávání učitelů stát. Součástí řádu bylo kromě povinné školní docházky i vzdělávání učitelů elementárních škol. Vznikaly tzv. preparandy, kde se budoucí učitelé učili, jakým způsobem předávat žákům základy čtení, psaní a počtů. Současně byly formulovány požadavky na učitelovo vzdělání tzv. zaháňská metoda.

Dalším významným krokem bylo zřízení Učitelských ústavů (r. 1869), které měly praktický charakter. Předpokladem bylo, že práce učitelů je především praktickou činností, tudíž je možné se jí naučit nápodobou a pravidelným cvičením. Ústavy nebyly považovány za adekvátní střední školy, na které by bylo možné navázat studiem na vysokých školách. Učitelské ústavy působily až do roku 1948.

Spilková (2004, s. 102) uvádí, že *první, kdo vznesl požadavek vysokoškolského vzdělání pro učitele obecných škol, byl K. H. Borovský, dále G. A. Lindner, T. G. Masaryk*

a mnoho dalších. Přestože po roce 1918 zaznělo několik návrhů týkající se reformy školství, k výrazné změně nedošlo. V roce 1920, byl na 1. sjezdu československého učitelstva vznesen požadavek vysokoškolského vzdělání učitelů, nebyl však vyslyšen.

V roce 1946 vznikají univerzitní pedagogické fakulty pro učitele 1. a 2. stupně základních škol, které však byly v roce 1950 zrušeny. Pedagogické fakulty byly nahrazeny pedagogickými gymnázii zaměřenými na vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně základní školy a učitelek mateřských škol. Cílem bylo poskytnout budoucím učitelům všeobecné vzdělání a připravit je na výkon povolání učitele. Absolventi pedagogických gymnázií nastoupili hned po maturitní zkoušce do praxe, pro výkon povolání učitele však nebyli dostatečně kvalifikování a museli absolvovat ještě dvouleté dálkové studium na pedagogických fakultách. Změny pokračovaly i nadále (Spilková, 2004).

Dle Spilkové (2004, s. 102), *je další vývoj vzdělávání učitelů rychlým sledem proměn příslušných institucí – zrušení pedagogických fakult a jejich nahrazení vyššími pedagogickými školami a vysokými školami pedagogickými (1953), dále pak pedagogickými instituty (1959), které sjednotily učitelství 1. a 2. stupně základních škol. V roce 1964 byly znovuzřízeny pedagogické fakulty.*

Další změnu (v roce 1976) v pojetí studia 1. stupně základní školy přinesla tzv. nová koncepce v Projektu československé výchovně – vzdělávací soustavě. Ve stejném roce došlo i k oddělení přípravy učitelů 1. a 2. stupně základní školy. Po roce 1989 dochází k transformaci českého školství.

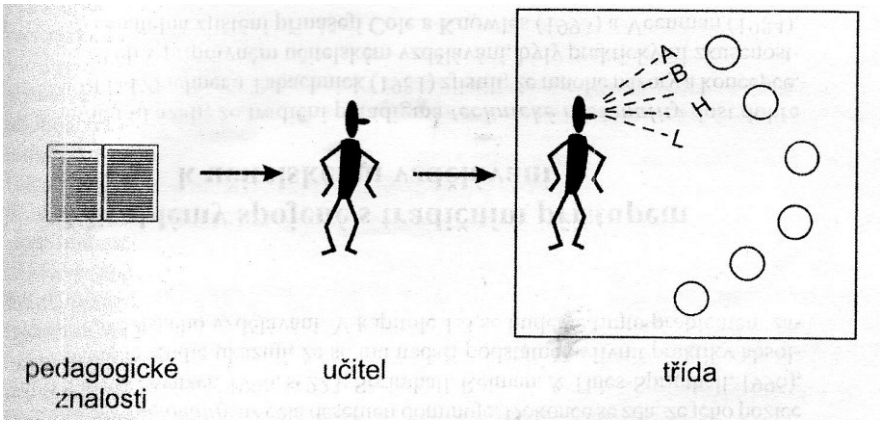
Spilková (2004, s. 108) uvádí, že *těžištěm transformace primární školy po roce 1989 je výrazné posílení jejího zaměření na rozvíjení osobnosti. To znamená důraz na celkovou kultivaci osobnosti dítěte, ověření jeho vývojových a individuálních možností, uvádění do poznávání a vytváření primárního uceleného obrazu světa, zprostředkovávání společenských hodnot a základních kulturních dovedností jako instrumentů k dalšímu vzdělávání, orientování dítěte v jemné síti sociálních vztahů a uvědomování si svého místa v ní, vytváření vlastní identity a sebejistoty, probouzení zájmů a získávání dítěte pro školu a vzdělávání.*

Z výše uvedeného jsou patrné změny, kterými si česká vzdělávací soustava v minulosti prošla, zřejmá je výrazná snaha o zajištění vysokoškolského vzdělání pro budoucí učitele. Časté změny především ve vývoji školství od roku 1948 s sebou přinesly téměř chaotický vývoj.

2.5.2 Historie učitelské přípravy v západoevropských zemích

Dle Korthagena (2011) až do 19. století získával učitel dovednosti potřebné k výkonu svého povolání především z praktické zkušenosti, bez jakékoliv speciální přípravy. Začínající učitel studoval potřebné učivo, poté se stal učedníkem u zkušeného učitele, od kterého získal velké množství praktických rad a typů vhodných pro vyučování. Koncem 19. a začátkem 20. století dochází k rozvoji znalostí z oboru psychologie a pedagogiky. Na základě nových poznatků se akademici snažili změnit pohled na vzdělávání a zabývat se jím na vědecké úrovni. Vznikla myšlenka profesionalizace učitelů. V druhé polovině 20. století se objevuje celosvětová snaha o zajištění vzdělávání široké skupině dětí, nejen těm nadaným. V souvislosti s tím se objevují požadavky vybavit učitele znalostmi, které se projeví v učitelových dovednostech aplikovaných ve třídě. *Tak došlo k zavedení učitelského vzdělávání založeného na kompetencích. Záměrem bylo formulovat konkrétní a pozorovatelná kritéria kvalitního vyučování, která by sloužila jako základ učitelské přípravy. Na základě výzkumů byla odvozena řada nacvičitelných dovedností, které se staly základem programů učitelského vzdělávání* (Korthagen, 2011, s. 17 – 18).

S myšlenkou přenesení „teorie do praxe“ souvisí model technické racionality v učitelském vzdělávání.



Obr. 6: Model technické racionality v učitelském vzdělávání (Korthagen, 2011)

Schön (1983, s. 21) hovoří o modelu technické racionality. Základem modelu je myšlenka založená na tvrzení, že „ *profesní činnosti spočívají v instrumentálním řešení problémů, zpřesněném aplikací vědecké teorie a vědeckého přístupu“*. Podle modelu technické racionality stojí učitel na pozici mezi množstvím pedagogických znalostí

a třídou, které znalosti předává. Korthagen (2011, s. 19) uvádí, že v této myšlence skrývají tři předpoklady (srov. Hoyle, 1980):

- *Teorie pomáhá učiteli, aby podával lepší výkon ve své profesi.*
- *Tato teorie musí být založena na vědeckém výzkumu.*
- *Vzdělavatelé učitelů by měli zvažovat, které teorie mají být zahrnuty do programů učitelského vzdělávání.*

2.5.3 Teorie versus praxe ve vzdělávání učitelů

Z provedených výzkumů je zřejmé, že model technické racionality není v praxi příliš účinný. Učitel je na začátku své učitelské praxe vybaven velkým množstvím teoretických znalostí, přesto není jejich aplikace pod vlivem různých podmínek a okolností dostatečně účinná. Při vstupu učitele do praxe dochází k socializačnímu procesu. (Korthagen, 2011)

Zeichner a Gore (1990) ve své *studii o socializaci učitelů uvádějí, že různí výzkumníci se liší v tom, do jaké míry považují socializaci učitelů za pasivní, nebo za aktivní proces* (Korthagen, 2011, s. 20). Podle míry významnosti socializace se rozlišuje tzv.:

- *funkcionalistické paradigma – důraz je kladen na pasivní reprodukci zavedených vzorců, a tím zabezpečení kontinuity,*
- *interpretativní paradigma – zaměřuje se na vytvoření takového modelu socializačního procesu, který zahrnuje možnost autonomního jednání jedinců, a tudíž možnost sociálních změn vycházejících z rozhodnutí, která jednotliví učitelé činí, a strategií, které používají (Zeichner&Gore, 1990, s. 331),*
- *kritický přístup - důraz je kladen na učitelovu volbu a na možnosti změnit edukační vzorce* (Korthagen, 2011, s. 20).

Z uvedeného vyplývá, že v případě druhého a třetího paradigmatu jsou zohledněny i jiné možnosti než pouhá pasivní reprodukce zavedených vzorců. *Všechny studie profesního rozvoje však zdůrazňují, že pro jednotlivce je velmi obtížné zavedené školní vzorce skutečně ovlivnit* (Korthagen, 2011, s. 20).

Co práci začínajícího učitele po jeho nástupu do praxe nejvíce ovliňuje? Dle Korthagena (2011) se z výzkumu (jevu nazvaného „šok z přechodu do praxe“) provedeném na univerzitě v německé Kostnici prokázalo, že u učitelů dochází v prvním roce jejich

praxe ke značnému posunu postojů, které přizpůsobují praktikám dané školy, nikoli vědeckému pohledu na učení a vyučování.

Při uplatňování modelu technické racionality nedochází k dostatečnému přenosu teorie do praxe, zároveň zde vyvstává i další zásadní problém. Elliot (1991) uvádí, *že ti učitelé, kteří si uvědomují, že nedokážou používat teorii prezentovanou jim experty, často pociťují, že nesplňují očekávání, jež do nich experti vkládají.* Elliot (1991, s. 45) říká, *že „učitelé se často cítí teorií ohrožováni" a jejich pocit je posilován generalizacemi, z nichž mají experti tendenci formulovat své znalosti, jakož i ideálním pohledem na společnost i jednotlivce, který za jejich nároky stojí. Jako takový představuje přístup technické racionality ohrožení profesionálního statusu učitelů* (Korthagen, 2011, s. 21).

Nabízí se otázka, zda dostatek praktických zkušeností není pro práci učitele postačující. Je možné opravdu oddělit teorii od praxe? Korthagen (2011) upozorňuje na velké riziko spojené s úplným opominutím teorie a spoléhání se pouze na praktickou zkušenost. Pokud bude učitel vycházet pouze z praktické zkušenosti, neznamená to, že bude ve své práci úspěšný. Učitelskou zkušenost považuje Korthagen (2011) za socializační faktor a ne příležitostí k profesnímu rozvoji (srov. Wideen, Mayer-Smith&Moon, 1993). *Proces socializace ve školním kontextu často vzbuzuje nechuť k reflexi a k prohloubení v teorii (Cole, 1997)* (Korthagen, 2011, s. 26).

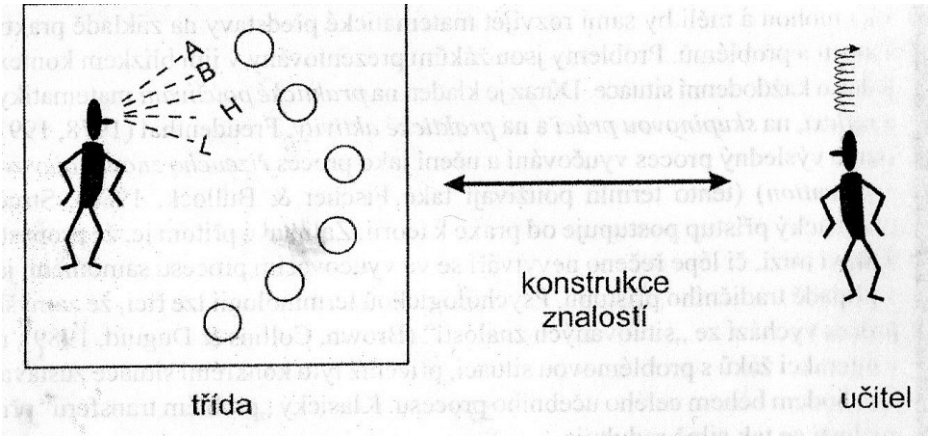
Korthagen (2011) zaznamenal určité změny v pohledu na učitelskou profesi v 90. letech 20. století. Profesní vývoj učitele začal být vnímán jako plynulý proces, který obsahuje několik postupných kroků. Po vstupu do učitelské praxe získává učitel zkušenosti s praktickou výukou a dalšími učebními situacemi. Získané zkušenosti následně s pomocí zkušenějších kolegů reflektuje. Na základě vzájemného působení mezi osobní reflexí a teoretickými pohledy přinášenými vzdělavateli učitelů dochází u učitele k posunu vlastního vnímání a chápání výuky. Korthagen (2011, s. 27) uvádí, že *myšlenka učinit z reflexe základní pilíř učitelského vzdělávání se objevila už v 80. letech 20. století jako reakce na výzkumy, které poukázaly na propast mezi teorií a praxí.*

Jakým způsobem je možné propojit teorii s praxí? Korthagen (2011, s. 28) nabízí *dva systémy teoretických východisek pro nový přístup k učitelskému vzdělávání:*

- *jeden týkající se povahy teorie relevantní pro učitele,*
- *druhý zabývající se vztahem vnitřních procesů a jednání učitele,*

s cílem propojení těchto dvou teoretických přístupů pomocí reflexe, která je zde klíčovým faktorem.

Z uvedeného je patrné, že konstruktivisticky zaměřený učitel se snaží rozvíjet své znalosti reflektováním praktických situací, uvědomuje si nutnost vzdělávat se, zlepšovat se a profesně růst. Tudíž se model technické racionality jeví jako neúčinný a je vhodné nahradit ho jiným modelem (viz obr. 7).



Obr. 7: Realistické paradigma v učitelském vzdělávání (Korthagen, 2011)

2.5.4 Konstruktivistický přístup ve vzdělávání učitelů

Další vzdělávání učitelů by mělo směrovat především k profesionalizaci učitelské profese. V souvislosti s profesionalizací souvisí nové cíle vzdělávání učitelů (evaluace, inovace, výzkum, individualizace, racionalizace, reflexe a osobnostní rozvoj). Dle Lazarové (2006) je zřejmé, že pouhé získání vysokoškolského vzdělání u budoucího učitele nezaručí jeho odbornou, osobnostní, etickou a profesionální kvalitu učitele.

Lazarová (2006, s. 140) uvádí, že *konstruktivistické přístupy v pedagogice jsou vystavěny na přesvědčení, že lidské poznání není žádným zobrazováním (reprezentací) objektivního vnějšího světa, ale je autonomním subjektivním procesem přiřazování významů a souvislostí vnitřním změnám v nervovém systému. Takto nahlíženo je pak proces poznání neustálým učením se, jak těmto vnitřním změnám porozumět.*

Učení je dle konstruktivismu proces aktivní, ve kterém má učící se o učení zájem. K učení má důvod i silnou motivaci. Z uvedeného vyplývá, že učící se vstupuje do učebního procesu s určitými znalostmi, zkušenostmi, vědomostmi o tématu. Na jejich základě si vytváří prekoncepty (zaujímá určité postoje). Proces učení je sociální aktivitou, která se v čase vyvíjí. Za vlastní učení je zodpovědný učící se a vzdělavatel zde vystupuje v roli průvodce - pomocníka (Lazarová, 2006).

2.5.5 Prekoncepty a gestalty v učitelském vzdělávání

Korthagen (2011) zdůrazňuje významnost prekonceptů v přípravném studiu budoucích učitelů. Prekoncepty ovlivňují vnímání studentů v praktických situacích, tudíž není možné je od vzdělávacího procesu oddělovat. V tomto pojetí je patrný konstruktivistický přístup, dle kterého je člověk vnímán jako bytost učící se ze zkušenosti, za použití již existujících rámců a vytvářející si vlastní postoj. Tudíž i student učitelství vstupuje do procesu vzdělávání se s určitými znalostmi, dovednostmi, přesvědčením, pojetím – prekoncepty, které získal na základě své životní zkušenosti. Tyto prekoncepty ho poté ovlivňují v jednání a chování.

Vyvstává otázka, zda prekoncepty ovlivňují způsob vyučování budoucích učitelů. Dle Korthagena (2011) *prekoncepty vykazují pozoruhodnou odolnost vůči tradičním pokusům je změnit (Wahl, Weinert, & Huber, 1984). Stofflett a Stoddart (1994) například tvrdí, že pojetí výuky konkrétního učiva je u učitelů silně ovlivněno způsobem, jakým se oni sami toto učivo učili* (Korthagen, 2011, s. 54). Tzn., že se učitelé, kteří ve svém dětství zažili aktivní způsob vzdělávání, budou snažit tento model předávat i nadále a naopak. Podstatné je, aby studenti nebo učitelé analyzovali své zažité prekoncepty o způsobech vyučování a učení. Pomocí analýzy dojde k převedení prekonceptů z implicitní do explicitní formy a následnému odhalení slabých stránek prekonceptů.

Dalším faktorem ovlivňujícím způsoby chování učitelů jsou tzv. gestalty. Korthagen (2011, s. 56) používá termín gestalty k *označení vnitřních entit, které, často neuvědoměle, vedou lidské chování.* Rozumí se jím *směsice zájmů, potřeb, hodnot, významů, preferencí, pocitů a tendencí k jednání jedince spojených v jeden nedělitelný celek. Často se vyvíjejí následkem předchozích životních zkušeností, např. ve styku s jinými důležitými osobami v raném dětství a ve škole.* Do jaké míry gestalty ovlivňují chování učitelů? Je možné jejich působení na učitelovo chování změnit?

Pokud má dojít k vysvětlení působení tzv. gestaltů na vnímání budoucích učitelů a jejich chování v praxi, je nezbytné, aby součástí přípravného vzdělávacího programu byl vymezen dostatečný prostor pro učitelskou praxi a tím získávání důležitých praktických zkušeností. Korthagen (2011) uvádí dlouhé období výukové praxe nebo včasný nástup do praxe jako možný způsob řešení problematického vztahu mezi teoretickou a praktickou složkou učitelského vzdělávání. *Praktické zkušenosti jako východisko učitelského vzdělávání mohou přispět k začlenění teoretických pojmů do učitelova jednání a k uplatnění obou typů zpracovávání informací* (Korthagen, 2011, s. 57). Zároveň však

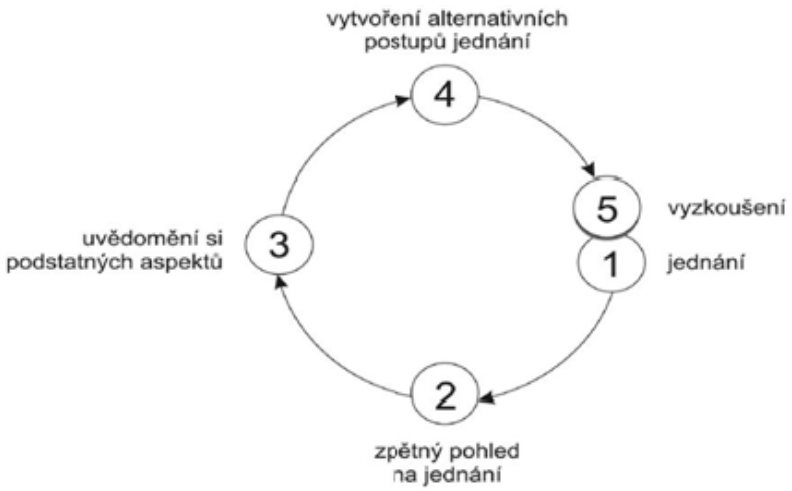
dodává, že praxe je spíše faktorem socializačním a sama o sobě nezaručí profesionální růst učitele.

2.5.6 Význam praxe ve vztahu ke kombinované formě studia

V případě kombinované formy studia se jeví praxe jako hlavní složka ovlivňující profesionální růst učitelů. U studentů by mělo automaticky docházet k propojení získávaných teoretických znalostí s praktickými zkušenostmi. Nabízí se otázka, jakým způsobem k profesnímu rozvoji u studenta učitelství vykonávajícího zároveň učitelskou praxi dochází.

Podle Korthagena (2011) v případě, že student učitelství zároveň vyučuje, se jeho vlastní učení odehrává formou tzv. zkušenostního učení**.** Toto učení je možné popsat pomocí modelu ALACT (viz obr. 8), který se skládá z pěti fází:

1. Jednání
2. Zpětný pohled na jednání
3. Uvědomění si podstatných aspektů
4. Vytvoření alternativních postupů jednání
5. Vyzkoušení



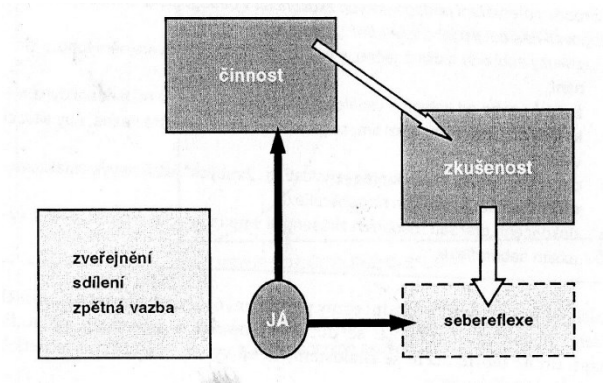
Obr. 8: Model ALACT popisující ideální proces reflexe (Korthagen, 2011).

Model ALACT popisuje celý proces zkušenostního učení, začínající jednáním, po kterém následuje zpětný pohled na jednání tzv. reflexe. V ideálním případě na straně učícího se dochází při reflexi k uvědomění si podstatných jevů (aspektů), na jejich základě

si učící vytvoří možné další postupy svého jednání, které aplikuje do dalšího jednání a celý proces se opakuje. Pokud učící se při reflexi zjistí určité nedostatky, problémy, přemýšlí o možnostech jejich odstranění. Vhodné způsoby řešení hledá učící se subjekt v dostupné teorii případně u zkušenějšího kolegy (vzdělavatele apod.). Důležitým faktorem je, aby teorie byla přizpůsobena potřebám učícího se a reflektované situaci.

Realistické učitelské vzdělávání usiluje nejen o rozvoj počáteční kompetence: učením se reflexi rozvíjejí studenti učitelství také kompetenci k růstu. Jinými slovy začínají si proces svého učení sami řídit (Korthagen, 2011, s. 63).

Při zkušenostním učení dochází k posunu od pedagogických zkušeností k pedagogickým znalostem. Student (učitel) se na této cestě profesně rozvíjí, dochází k určitému posunu. Podstatné je, že si student (učitel) začíná uvědomovat své silné a slabé stránky, vnímá rozdíly mezi nimi. Švec (2005, s. 65) uvádí, že v *kontrastech tkví dynamika studentova (učitelova) jednání, která spočívá ve vyrovnávání stavu mezi tím, co subjekt zná, umí, dovede, a tím, co je pro něho v dané situaci dosud neznámé, tedy tím, co musí nalézt. Tato dynamika je také zdrojem hypotézy subjektu (jak tuto svoji „neznalost" překonat), kterou ověřuje dalšími pokusy. Východiskem zkušenostního učení je podnět, úloha, která spouští pedagogickou činnost subjektu.*



Obr. 9: Zjednodušený model zkušenostního učení (Švec, 2005)

Je vhodné pokud student (učitel) své zkušenosti sdílí ve skupině svých kolegů, vzdělavatele. Skupinové sdílení přináší možnost získat objektivnější pohled na dané jednání, dochází při něm k využití zpětné vazby od kolegů nebo vzdělavatele. Učící se subjekt má možnost porovnání této zpětné vazby se sebereflexí, což vyvolá další jednání, které však již není stejné jako jednání předchozí. Jedná se o pokus o zlepšení, při kterém

dochází k posunu dopředu. Švec (2005, s. 66) nazývá tento posun dopředu *změnou kvality jednání subjektu.*

2.5.7 Vybrané prostředky rozvoje profesních kompetencí

Opět se nabízí otázka, jakým způsobem lze zajistit zmíněné propojení teorie a praxe.

Z výše uvedených informací je zřejmé, že kvalita vzdělávání bezprostředně ovlivňuje profesní kvalitu učitele. Trunda (2012, s. 5) uvádí, že v *průběhu profesní kariéry se vyvíjí ve všech svých parametrech, ve složce osobnostní, znalostní, dovednostní i postojové. O tom, že se různí profesní kvalita různých pedagogů, také nejsou spory.*

Rozvoj profesních kompetencí učitele mohou výrazným způsobem pozitivně ovlivnit následující prostředky – reflexe, kooperace a portfolio.

Důvody výběru jsou zřejmé. Při práci s uvedenými prostředky dochází na straně studentů nebo učitelů k aktivnímu učení. Na základě praktické zkušenosti a následné reflexe dochází k nenásilnému propojování teorie s praxí.

Reflexe

Náročnost činnosti učitele se zvyšuje nutností reagovat bez odstupu, bez možnosti hlubšího promyšlení. Aby se učitel mohl učit z vlastních zkušeností, ať už pozitivních či negativních, je zapotřebí se ke své činnosti a v ní získaným zkušenostem myšlenkově vracet, tedy je reflektovat (Učitelské noviny, 1998, s. 5).

V práci bylo zmíněno, že reflexe je prostředkem umožňující propojení teoretických znalostí učitelů s praktickou zkušeností. Ve spojení s reflexí se nabízí následující otázky: „Co se tedy za pojmem reflexe skrývá? Jaké je přesné vymezení pojmu? Proč u učitelů reflexi podporovat?“

Co je reflexe?

Počátky reflexe je možné spatřit již u Deweyho (1933), který upozorňoval na velmi mechanické zaměření výukových metod v přípravě učitelů. Dalšími autory zabývajícími se reflexí byli Kurt Lewin, David A. Kolb, J. Mezirow, P. Grimett, f. Korthagen a další.

Přestože existuje shoda týkající se reflexe jako zvláštní formy myšlení, vymezení pojmu již tak jednoznačné není.

Dewey (1933) upozorňuje, že *reflexe není jen jednoduchý tok myšlenek, ale ná-sled-ek, v němž každá idea předurčuje tu následující jako svůj vlastní výsledek, kdežto každý výsledek naopak spočívá na těch, které mu předcházejí, nebo k nim odkazuje*. (Korthagen, 2011, s. 67)

Korthagen (2011, s. 80) definuje *reflexi jako mentální proces usilující o strukturování nebo restrukturování určité zkušenosti, problému, nebo existujících znalostí či vhledů. Tato reflexe může nastat po jednání (reflexe po akci), nebo během jednání (reflexe v akci).*

Reflexe znamená přemýšlení, úvahu, lze ji chápat, jako zpětný pohled na určitou situaci, její analýzu, hledání vhodného způsobu řešení. Reflektující se subjekt má v případě potřeby možnost změnit adekvátním způsobem své příští jednání. Prostřednictvím reflexe dochází u učitele k uvědomění si svých nedostatků, ale také předností v jeho pedagogické činnosti. Se zjištěnými poznatky dále pracuje, což umožní posun se v profesním vývoji směrem dopředu. Je důležité si uvědomit, že se nejedná o pouhý návod nebo návrh postupu řešení, důležitý je zde právě pohyb směřující k danému cíli.

Dle Deweyho (1933) *podstatou reflektivního myšlení je aktivní, vytrvalé a pečlivé uvažování o jakémkoli přesvědčení nebo předpokládané formě vědění z hlediska základů, na nichž stojí, a dalších závěrů, k nimž směřují*. (Korthagen, 2011, s. 67)

Proč u učitelů podporovat reflexi?

Z uvedeného vyplývá, že jedním z cílů konstruktivistického přístupu ve vzdělávání učitelů bude reflexi v učitelské práci podporovat.

Korthagen (2011) zmiňuje, že otázkou podpory reflexe se zabývali již Calderhead a Gates (1993, s. 2). U učitelských programů vzdělávání zaměřených na teorii reflektivní praxe autoři vymezili následující cíle:

- *umožnit učitelům analyzovat, prodiskutovat, hodnotit a měnit vlastní praxi osvojením si analytického přístupu k vyučování;*
- *pěstovat v učitelích schopnost doceňovat sociální a politický kontext, v němž pracují, pomáhat jim poznat, že vyučování je sociálně i politicky situováno a že k úkolům učitele patří také porozumění tomuto kontextu a jeho analýza;*
- *umožnit učitelům zhodnotit morální a etické problémy skryté ve vyučovacích postupech, včetně kritického přezkoumání vlastního přesvědčení ohledně kvalitního vyučování;*
- *povzbudit učitele, aby převzali větší zodpovědnost za svůj profesní růst a získali určitou míru profesní autonomie;*

- *napomáhat učitelům v rozvíjení jejich vlastních teorií týkajících se vzdělávací praxe, v pochopení a rozvíjení principové základny pro jejich vlastní práci ve třídě;*
- *umožnit učitelům, aby mohli lépe ovlivňovat budoucí směřování vzdělávání a zaujmout aktivnější roli v rozhodování o vzdělávání.*

Výše uvedené cíle objasňují důvody vedoucí k tomu, aby se z učitele stával reflektující praktik. Je zřejmé, že pravidelné reflektování pedagogické činnosti není jednoduché. Většinou je snazší získat určitý návod, zpětnou vazbu, která by učiteli pomohla předejít či vyřešit problematickou situaci. Pokud však učitel přemýšlí konstruktivistickým způsobem, bude jeho cílem profesně se rozvíjet a pracovat na svém zlepšení. Reflexe je tudíž jeden z nejvhodnějších prostředků pomáhající mu na složité cestě vedoucí k profesnímu rozvoji.

Při úvaze o vhodném způsobu provádění reflexe se nabízí řešením v práci uvedený model ALACT, konkrétně fáze č. 2 – zpětný pohled na jednání. Podle Korthagena mohou reflektujícím studentům nebo učitelům pomoci návodné otázky (Korthagen, 2011, s. 208):

0. jaký je kontext?	
1. Co jsem chtěl/a?	5. Co chtěli žáci?
2. Co jsem dělal/a?	6. Co dělali žáci?
3. Na co jsem myslel/a?	7. Na co mysleli žáci?
4. Jak jsem se cítil/a?	8. Jak se cítili žáci?

Korthagen (2011, s. 208) uvádí, že cíl naučit se reflektovat jde ruku v ruce s cílem naučit se aktivovat třídu. Znamená to, že učení se reflexi je spojeno s dalšími aspekty učitelského vzdělávání. Pravidelným reflektováním dochází k rozvoji profesních kompetencí učitelů. Pokud má být studenty učitelství nebo učiteli osvojena kompetence k růstu, je vhodné provádět tzv. metareflexi. V určitých časových intervalech se provádí reflektování již provedených reflexí. Podle Korthagena (2011, s. 204) se *v případě metareflexe může učitel zamýšlet například nad uvedenými otázkami: Co jsem se chtěl naučit? Jak jsem se to snažil naučit? Jaké učební momenty lze rozlišit? Jak jsem se to naučit? Metareflexe umožní studentům a učitelům řídit uvědoměle vlastní učení.*

Kooperace

Dalším prostředkem vedoucím k profesnímu rozvoji učitelů je kooperace. V případě kooperace se jedná o spolupráci mezi lidmi vedoucí k dosažení stejného cíle. Je nutné si uvědomit, že zde nejde o soupeření, ale o společnou práci. Umění spolupráce není pro některé jedince snadným úkolem. V souvislosti s kooperací Průcha (2013) uvádí, *že dovednosti spolupracovat nejsou vrozené, musí se nacvičovat a rozvíjet např. pomocí kooperativního učení.* Rozdíl mezi individuálním a kooperativním učením spočívá především ve způsobu daného učení. U kooperativního učení jsou učící se vedeni k tomu, aby si v rámci skupiny rozdělili své úkoly, pomáhali si při jejich řešení, byli schopni si radit, společně hledali řešení problémů, spojovali dílčí výsledky do celkového výsledku, vzájemně se hodnotili, poskytovali si zpětnou vazbu apod.

Kooperace se může uskutečňovat mezi jedinci, skupinami osob, institucemi, státy apod. Pro účely práce se jedná o spolupráci mezi kolegy (případně studenty učitelství) v rámci jedné nebo i více škol.

Co je kooperace v kolektivu učitelů?

V současné době jsou na učitele kladeny vysoké nároky, očekává se od nich, že budou inovovat, pracovat efektivně a zajímat se o nové učební strategie. Ve své profesi budou téměř dokonalí a bez omylů vše okamžitě zvládnou.

Kasíková (2010) upozorňuje, že představa učitele jako nechybujícího profesionála, který zvládá veškeré úkoly a problémy sám, je nejenže zastaralá, ale i mylná. Pokud má učitel změnit způsoby vyučování, lze předpokládat, že změna s sebou ponese i riziko možné chyby. Je nesporné, že studium odborné literatury, absolvování školení, seminářů, workshopů napomáhá k rozvoji učitelových dovedností. Dle Kasíkové (2010, s. 101) *většinou však nezdůrazní (ani nemohou) specifiku prostředí, ve kterém se budou aplikovat, podmínky, s kterými se učitel každodenně vyrovnává.* Přestože je učitel zpočátku rozhodnut změnu ve vyučování realizovat, jeho předsevzetí se při každodenní praxi postupně vytrácí. Jakými způsoby je možné učitelovo nadšení pro změnu zachovat?

Jedním z možných řešení, by mohla být kooperace v kolektivu učitelů, která se jeví jako žádoucí a velmi přínosná. Kasíková (2010, s. 101) uvádí, že *týmy v učitelském sboru, skupiny vzájemné pomoci, nápomocné skupiny složené z učitelů usnadňují transfer od idejí, zkušeností, chování učitelů při vzdělávání do školní vyučovací praxe, od představ do reality*. Vzdělávání učitelů bude pro školu i učitele přínosné za předpokladů, že budou

učitelé spatřovat týmovou práci jako vhodný prostředek k profesionálnímu růstu. V souvislosti s tím, bude docházet i k růstu prestiže školy. K dobrému fungování práce v týmech je potřeba také pomoc ze strany vedení školy. Práce v týmech vzájemné pomoci je uskutečňována na základě klíčových aktivit směřujících k danému cíli.

Základní cíle týmů vzájemné pomoci dle Kasíkové:

- *poskytnout podpůrnou skupinu pro učitele, jeho každodenní práci ve výuce*
- *vytvořit skupinu kolegů, kteří spolupracují na plánování a realizaci inovací ve vyučovacích hodinách*
- *poskytnout každému členu týmu zpětnou vazbu při realizaci týmového vyučovacího plánu a také zpětnou vazbu o výsledcích třídy jako fungování plánu a učitelova chování* (Kasíková, 2010, s. 102).

Čtyři klíčové aktivity učitelských týmů dle Kasíkové:

- *Časté profesní diskuse, v kterých jsou vyměňovány informace, jsou řešeny problémy spojené s realizací inovace, jsou společně hodnoceny (oslaveny) úspěchy. V profesních diskusích je budován konkrétní, precizní jazyk, který vystihuje komplexnost výuky.*
- *Společné plánování, společné navrhování, společná příprava a společné hodnocení materiálů důležitých pro zavedení inovace do výuky.*
- *Společná výuka (týmové vyučování).*
- *Vzájemné pozorování hodin, v kterých byla začleněna inovace, a společná reflexe tohoto pozorování* (Kasíková, 2010, s. 102).

Přestože jsou některé prvky týmového vyučování v prostředí českých škol využívány (např. při práci na společném projektu), v klasickém pojetí tzn. plném rozsahu, tedy jako společná výuka, která je učiteli naplánována a zhodnocena, se téměř nerealizuje. V zahraničí je tato forma vyučování celkem rozšířena. Jsou známy i její příznivé účinky, mezi které patří např. lepší komunikace s rodiči, zlepšení na straně žáků, spokojenost učitelů s vlastní prací. *Důležité však je, že potřeba týmové práce na školách je i u nás stále častěji formulována a s dobrým vedením škol realizována ve výuce* (Kasíková, 2010, s. 104).

Portfolio

Třetím nabízeným prostředkem rozvoje je portfolio. Je známé, že portfolia se mohou vztahovat k různým profesím, většinou se jedná o prezentace výsledků vlastní práce, ve kterých je zachycen i vývoj v rámci dané profese.

Portfolio sloužící k profesnímu rozvoji učitele je evaluační nástroj vyhrazený studentům učitelství nebo učitelům, jejichž cílem je získávat zpětnou vazbu o své práci. Na základě výsledků zachycených v portfoliu mohou vyhodnotit výsledky své práce, její kvalitu, sledovat vývoj. Mají možnost si průběžně vytvářet určitou představu o svém profesním rozvoji. Výsledky práce mohou reflektovat, hledat řešení a profesně se dále posouvat.

Portfolio v přípravě učitelů 1. stupně ZŠ

O postavení portfolia v přípravě učitelů 1. stupně ZŠ se Spilková (2004, s. 180) vyjadřuje tím, že vysokoškolská příprava budoucích učitelů se odvíjí od formulace cílů výuky. K naplňování cílů výuky volí vysokoškolští učitelé výukové strategie, jejichž jádrem jsou nepřeberné metody, formy a prostředky. Jednou ze zajímavých strategií výuky je tzv. portfolio. Práce s portfoliem studenta angažuje v naplňování, ovlivňování a zhodnocování jeho studií, více individualizuje výuku připravovanou vysokoškolským učitelem. Student prostřednictvím práce s portfoliem může nacházet osobní cestu k učitelství, na které mu je vysokoškolský učitel rádcem.

V případě studentů učitelství slouží portfolio jako jedna z možných výukových strategií, plnící funkci formativní a zároveň je i hodnotícím prostředkem. Pomocí portfolia si student zaznamenává výsledky své práce, zkušenosti, poznatky, znalosti, třídí si vlastní myšlenky a názory, porovnává, třídí a sebereflektuje. Při práci s portfoliem se jeví učení jako aktivní proces. Student při něm pracuje se zkušeností a má možnost ji reflektovat.

Znaky portfolia

- *uspořádaný,*
- *zpracovávaný,*
- *okomentovaný*
- *v závěru uspořádaný,*
- *zpracovaný a okomentovaný soubor vybraných prací a jiných materiálů za určitou dobu výuky* (Spilková, 2004, s. 181).

Je možné rozlišovat portfolio pracovní, závěrečné reprezentativní a profesní. Druhy portfolií mají společné znaky, většinou se liší účelem, za kterým jsou zakládány.

Pracovní – sběrné, zde jsou zakládány veškeré podklady, materiály, které student nebo učitel získal během své učitelské praxe, považuje je za zajímavé, inspirativní. Obsahuje zápisky z přednášek, seminářů, výpisky z odborné literatury, reflexe apod.

Závěrečné reprezentační – sloužící k prezentaci práce studenta (při závěrečné státní zkoušce) nebo učitele (při pracovním pohovoru, při prezentaci učitelovy práce vedení školy apod.), obsahuje již vybrané materiály, které jsou zde uspořádány na základě předem daného klíče, jsou řádně okomentovány a reflektovány.

Profesní portfolio – vytváří si ho učitel po nástupu do učitelské profese, portfolio zde plní řadu funkcí např. hodnotící, inspirativní, reprezentační, zpětnovazebnou, kontrolní.

Cíle práce s portfoliem

Portfolio je zakládáno s určitými cíli ve vztahu ke studentovi i učiteli. *Studentovi slouží k aktivnímu přístupu ke studiu, sebereflexi a sebehodnocení, prezentování vlastní cesty i výsledků studia při státních závěrečných zkouškách* (Spilková, 2004, s. 182).

Učiteli portfolio slouží k tvorbě zpětné vazby, průběžnému vytváření obrazu kvality profesního vývoje, sebereflexi, sebehodnocení a prezentaci vlastní práce.

U studentů kombinované formy studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ by tvorba portfolia měla být téměř nutností. Vzhledem ke každodenní učitelské praxi a studiu zároveň se zde vytváří ideální podmínky k propojení získávaných teoretických znalostí s praktickými zkušenostmi. Na základě vytvořeného portfolia a jeho obsahu, by bylo možné reflektovat, následné reflexe analyzovat a efektivně se podílet na řízení vlastního vyučování.

2.6 Závěr teoretické části

V diplomové práci si kladu otázku: *Jaký význam ve vzdělávání učitelů má praxe a její délka v rozvoji profesních kompetencí učitelů 1. stupně základní školy?* Domnívám se, že kompetence učitele je možné chápat jako předpoklad k výkonu učitelského povolání. Profesní kompetence učitelů definovalo velké množství autorů a lze mezi nimi spatřovat určitou podobnost. Vašutová (Švec, 2005, s. 27) vymezuje 7 hlavních kompetencí. Patří mezi ně *kompetence oborově předmětová, psychodidaktická, obecně pedagogická, diagnostická a intervenční, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující.*

Průcha zdůrazňuje kvalitu učitele jako základní faktor, který ovlivňuje úroveň školy. Za klíčové kompetence učitele 1. stupně ZŠ lze považovat pedagogické znalosti a dovednosti. V práci jsou uvedeny pedagogické znalosti z hlediska formy, uvědomění si subjektem a zaměření. Rovněž pedagogickým dovednostem věnovalo pozornost množství odborníků. Kyriacou (2012) definuje pedagogické dovednosti jako po sobě následující učitelovy činnosti podporující žákovo učení. U pedagogických dovedností se rozlišuje složka vědomostní, rozhodovací a činnostní.

Profesní rozvoj učitele 1. stupně ZŠ se dělí na pregraduální (studium na vysoké škole) a postgraduální (následující po zahájení učitelovy praxe), formální a neformální. Česká republika patří mezi státy uplatňující tzv. konsekutivní neboli následný model vzdělávání. Budoucí učitel se na profesi nejprve připravuje pomocí vysokoškolského studia a až po jeho ukončení dochází k zahájení jeho profesního života. U studentů kombinované formy studia však dochází k propojení studia s výkonem profese učitele. Postgraduální vzdělávání učitelů je realizováno prostřednictvím různých seminářů, kurzů, workshopů, výzkumem, diskusí, samostudiem, sebevzděláváním apod. Je nesporné, že existuje řada faktorů ovlivňující efektivitu dalšího vzdělávání. Mezi hlavní patří úroveň vzdělávací politiky, školního prostředí, vzdělávacích metod, procesů učení.

Ústřední postavení v diplomové práci zaujímá vzájemný vztah mezi teorií a praxí v učitelském povolání. Historie přípravy učitelů primárních škol v tradici českého školství nebyla jednoduchá a od roku 1774 si prošla řadou změn. V západoevropských zemích se objevily snahy změnit pohled na učitelskou profesi až v souvislosti s rozvojem psychologie a pedagogiky na konci 19. a začátkem 20. století. Zavedení učitelského vzdělávání založeného na kompetencích vzniklo na základě požadavku zajistit vzdělání široké skupině dětí, nejen těm nadaným. Model technické racionality, který měl zajistit přenesení „teorie do praxe“ se pro konstruktivisticky zaměřeného učitele začal jevit jako nedostatečný a byl nahrazen jiným modelem zohledňujícím, že konstruktivisticky zaměřený učitel se snaží pomocí reflexe zajistit rozvoj svých znalostí.

Konstruktivistický přístup ve vzdělávání učitelů, ve kterém je učení vnímáno jako aktivní proces, učící se má k učení důvod a je silně motivován, je vhodným přístupem vedoucím k profesnímu rozvoji učitelů. Korthagen (2011) zdůrazňuje významnost prekonceptů v přípravném studiu budoucích učitelů, zároveň uvádí tzv. gestalty, které jsou dalším faktorem ovlivňujícím chování učitelů. Je zřejmé, že při jejich vzdělávání je nutné brát tyto faktory v úvahu. Způsob tzv. zkušenostního učení u učitelů, kteří zároveň studují,

popisuje Korthagen (2011) pomocí modelu ALACT. Model se skládá z pěti fází, mezi které patří jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a vyzkoušení.

S oporou o odbornou literaturu jsem došla k závěru, že v učitelské profesi není možné oddělit teorii od praxe. Pokud se má ze začínajícího učitele postupně stávat učitel – profesionál, je nezbytné, aby byl schopen propojovat teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi a tím docházelo k rozvoji jeho profesních kompetencí. Základem a hlavním východiskem v rozvoji profesních kompetencí je ochota učit se z vlastních zkušeností, které se utváří v neustále se měnících podmínkách. S dosažením tohoto cíle pomohou uvedené prostředky profesionálního rozvoje učitelů - reflexe, kooperace a portfolio. Přičemž klíčové postavení zde zaujímá reflexe, kterou lze považovat za spojovací článek mezi teorií a praxí. Pravidelně reflektující student nebo učitel 1. stupně ZŠ provádí zpětný pohled na jednání, uvědomuje si podstatné jevy, vytváří si další postupy svého jednání a aplikuje je. Bude-li učitel pravidelně reflektovat výsledky své činnosti, nastane i změna ve způsobu jeho učení. Podle Korthagena (2011, s. 63) *učením se reflexi rozvíjejí studenti učitelství také kompetenci k růstu. Jinými slovy začínají si proces svého učení sami řídit*.

Kasíková (2010) upozorňuje, že představa učitele jako nechybujícího profesionála, který zvládá veškeré úkoly a problémy sám je mylná. Pokud se od učitele očekává změna ve způsobech vyučování, lze očekávat, že tato změna s sebou přinese i možnou chybu. Kooperaci v kolektivu učitelů považuji za další vhodný prostředek k profesnímu rozvoji učitelů a v souvislosti s tím i minimalizování eventuální chyby. Její realizace například v podobě týmů v učitelském sboru nebo skupin vzájemné pomoci zajistí přenos od představ ke skutečnosti, tzn. propojení teorie a praxe.

Dalším efektivním prostředkem vedoucím k rozvoji profesních kompetencí a využívající reflexi je práce s portfoliem. V portfoliu jsou po určitou dobu shromažďovány produkty činnosti, inspirativní a studijní materiály. Nasbírané podklady jsou pak zpětnou vazbou, prezentací vlastní práce nebo inspirací. K rozvoji profesních kompetencí pomocí portfolia dochází za předpokladu reflektování jeho obsahu. Na základě reflexe opět dochází k uvědomění si základních jevů, vytváření dalších postupů jednání a následná aplikace.

Ze zjištěných teoretických poznatků vyplývá, že teorie a praxe spolu úzce souvisí. Délka praxe sice ovlivňuje rozvoj profesních kompetencí učitelů, nelze ji však považovat za jediný faktor. Bez využívání efektivních prostředků profesního rozvoje by k rozvoji

klíčových kompetencí učitele nedocházelo nebo docházelo velmi pomalu. Velmi významné je zde postavení reflexe jako nástroje, který zabezpečí propojení teoretických znalostí s praktickými zkušenostmi.

Mohlo by se zdát, že studenti kombinované formy studia působící zároveň jako učitelé mají oproti studentům denní formy studia určitou výhodu. Praktické zkušenosti získávají při výkonu své profese každý den. Velká část z nich je dlouholetými praktiky, není však jisté, zda jsou zároveň praktiky reflektujícími. Nabízí se otázky: *„Jakým způsobem ovlivňuje délka praxe rozvoj profesních kompetencí učitelů kombinované formy studia. Dochází u nich k propojení teoretických znalostí s praktickými? Jaké efektivní prostředky vedoucí k rozvoji profesních kompetencí studenti kombinované formy studia využívají?“*. Odpověď na výzkumnou otázku a dané otázky se pokusím nalézt v praktické části práce, na základě získaných údajů od studentů kombinované formy studia učitelství.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Studenti učitelství (denního i kombinovaného) jsou po dobu svého studia vybavování určitým množstvím teoretických znalostí, které by měli být schopni aplikovat v praxi. Součástí studia jsou tzv. povinné praxe, kde by se aplikaci teorie do praxe měli naučit. Mohlo by se zdát, že jsou studenti kombinované formy studia oproti denním studentům v určité výhodě. Většina z nich již profesi učitele přímo vykonává, často již po dobu mnoha let a tudíž by měl přechod z teorie do praxe probíhat zcela přirozeně. *„Je tomu však opravdu tak?“*

3.1 Cíle praktické části

V praktické části mé diplomové práce se zabývám výzkumnou otázkou: *„Jaký význam ve vzdělávání učitelů má praxe a její délka v rozvoji profesních kompetencí učitelů 1. stupně základní školy?“* Vycházím z předpokladu, že se učitel v průběhu své profese nachází na různých stupních profesního vývoje. Začínající učitel je na začátku své kariéry vybaven určitým množstvím profesních kompetencí, které se vyznačující různou úrovní kvality. S nabýváním praktických zkušeností a dovedností dochází i k posunu kvality profesních kompetencí. Na základě informací získaných z odborné literatury předpokládám, že cílem učitele „začátečníka“ je především „zvládnout situaci ve třídě“ než dlouhodobě plánovat svůj osobní rozvoj. Naopak „zkušený učitel“, který již s délkou své praxe získal potřebné zkušenosti, se nachází v jiné fázi profesního vývoje. Jeho cíle a plánování jsou dlouhodobé, tudíž i možnosti profesionálního rozvoje.

K hledání odpovědi na výzkumnou otázku využiji jeden ze základních prostředků kvalitativního výzkumu, případovou studii. Nejprve popíši výzkumné metody a výzkumný vzorek, následně průběh, analýzu a syntézu výzkumu. Stěžejní jsou zde případové studie učitelů, kteří jsou zároveň studenty kombinované formy studia pedagogických fakult. Na základě získaných informací zjistím, do jaké míry ovlivňuje délka praxe rozvoj profesních kompetencí učitelů.

3.2 Výzkumné metody

Kvalitativní výzkum umožňující samostatnou práci výzkumníka je zvolen vzhledem k cíli diplomové práce. Volba tématu a následné sledované otázky jsou určeny výzkumníkem. Hendl (2016) spatřuje výhodu kvalitativního výzkumu v možnosti obměňovat otázky v průběhu výzkumu, sběru informací, analýzy dat a doplňovat je dle

potřeby. Je zde patrná aktivní role výzkumníka, který se snaží získat veškeré potřebné údaje vedoucí k objasnění výzkumné otázky a vstupuje do vzájemné interakce s ostatními lidmi.

K naplnění výzkumného cíle jsem zvolila jeden z přístupů kvalitativního výzkumu - případovou studii. Pomocí metody rozhovoru jsem získávala potřebná data, která jsem následně analyzovala.

Případová studie

Podle Hendla (2016) dochází u případové studie ke sběru dat od jednoho nebo malého množství osob. Podstatou je detailní zachycení konkrétních případů a jejich analýza. Na jejím základě mělo dojít k pochopení obdobných případů. V závislosti na sledovaném případu se rozlišuje studium sociálních skupin; studie komunity; osobní případová studie; zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů; studium organizací a institucí. Ke zjišťování vztahů malých i větších skupin se využívá studium sociálních skupin. Za účelem zkoumání více komunit v rámci jednoho města nebo celého města se využívá studie komunity. Ke sledování konkrétního znaku u jedné osoby se využívá osobní případová studie. Cílem je zjistit veškeré faktory (důvody, děje, zkušenosti) spolupodílející se na vzniku daného znaku.

V práci uvádím osobní případové studie, které zobrazují profesní vývoj tří učitelů studujících kombinovanou formu studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Jedná se o začínající učitele a učitele s mnohaletou praxí.

Rozhovor (interview)

K získání potřebných dat je vhodné použít metodu rozhovoru. U zvolené metody lze spatřovat výhody v možné kontrole sběru dat průběhu rozhovoru, zároveň jsou zde patrná i určitá omezení. Rozhovor se často odehrává v nepřirozených podmínkách, což může ovlivnit jeho vývoj. Výzkumník by měl předpokládat i možné zkreslení poskytovaných informací zapříčiněných jeho přítomností u rozhovoru.

Vést rozhovor vyžaduje určité znalosti a dovednosti na straně dotazujícího. Při rozhovoru dochází k osobnímu kontaktu mezi výzkumníkem a dotazovaným. Výzkumník by měl být schopen s respondenty komunikovat vhodným a přiměřeným způsobem. Hendl (2016) doporučuje zaměřit se především na začátek a konec rozhovoru. Během konce rozhovoru je možné získat největší množství zajímavých nebo podstatných údajů. Důležité je si uvědomit, že rozhovor se neustále vyvíjí a kdykoliv může dojít k jeho obratu.

Gavora (2010) rozlišuje rozhovor strukturovaný, tzn. s pevně stanovenými otázkami a nestrukturovaný, kde nejsou otázky předem dané. I zde má však výzkumník připravené schéma a cíl rozhovoru, následné otázky však „vyplývají“ z daného interview. Rozhovor je možné vést s jednou osobou nebo skupinou osob.

V případě mé diplomové práce bylo nutné se s dotazovanými sejít dvakrát. Nejprve jsem pro účely práce využila individuální, nestrukturovaný rozhovor. Předem jsem si připravila osnovu, podle které jsem vedla rozhovor, samozřejmě s ohledem na jeho vývoj. Po jeho analýze jsem zjistila, že jsem nezískala veškeré potřebné údaje týkající se především profesních kompetencí. Bylo nutné uskutečnit další rozhovor. Zde jsem použila metodu strukturovaného rozhovoru především s otevřenými otázkami. Přesto bylo nutné k upřesnění některých informací využít ještě emailovou korespondenci s dotazovanými.

3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek jsem zvolila s ohledem na téma diplomové práce a vybrané metody výzkumu. Požádala jsem o spolupráci učitelky, které jsou v současné době studentkami kombinované formy studia pedagogických fakult dvou univerzit. Zároveň působí jako učitelky 1. stupně státních základních škol, odlišují se věkem a délkou praxe. První učitelka působí ve školství 11 let, z toho 10 let na pozici učitelky mateřské školy, druhá je v pozici učitelky 4 roky a třetí je zkušenou učitelkou s 19 letou praxí. První dvě učitelky spadají do věkové kategorie 30 – 40 let a třetí učitelka do věkové kategorie 45 – 55 let.

Pro účely práce a s cílem ochrany soukromých dat dotazovaných osob je v diplomové práci označuji: UČITELKA A– učitelka s půlroční praxí v pozici učitelka 1. stupně ZŠ, UČITELKA B – v pozici učitelky 1. stupně ZŠ 4 roky a UČITELKA C – zkušená učitelka s délkou praxe 19 let.

3.4 Popis a analýza výzkumu

Na základě individuálních rozhovorů (viz příloha č. 8) jsem vypracovala tři případové studie. Rozhovory byly vedeny v prostorách základní školy, v neformálním prostředí a na fakultě UK. Pomocí diktafonu byly nahrávány a následně přepisovány. Získané údaje jsem postupně doplňovala pomocí emailové komunikace s dotazovanými. Vzhledem k tomu, že dotazované jsou mé pracovní nebo studijní kolegyně, bylo možné vést více rozhovorů a zjištěné údaje postupně doplňovat.

K vytvoření případových studií jsem využila pouze rozhovorů, uvědomuji si, že k získání plastičtějšího a objektivnějšího obrazu skutečnosti by bylo vhodné kombinovat více metod kvalitativního výzkumu.

V úvodní části případové studie se věnuji základním údajům týkajících se délky praxe, velikosti školy, kde učitelky působí, dosaženého vzdělání, univerzity, kterou v současné době navštěvují a důvodům jejich studia.

V další části popisuji informace vztahující se k přímé pedagogické činnosti, plánování, kontextu výuky, učebních procesů, hodnocení žáků, podmínky třídy, spolupráce a profesního rozvoje. Otázky použité v rozhovorech byly vytvořeny s využitím Rámce profesních kvalit uvedeného v teoretické části práce.

Závěrečná část je vyhrazena názorům a představám dotazovaných v otázkách klíčových kompetencí a profesního rozvoje. Zaměřuji se především na kompetence podle Vašutové (Švec, 2005, s. 27): *kompetence oborově předmětové, psychodidaktické, obecně pedagogické, diagnostické a intervenční, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující*. Zjišťuji, které pedagogické znalosti a dovednosti považují dotazované učitelky ve své profesi za podstatné.

Na základě dat uvedených v případových studiích provádím postupnou analýzu. Nejprve se zaměřím na rozbor jednotlivých studií, následně analyzuji míru naplňování klíčových profesních kompetencí jednotlivých učitelů v závislosti na délce jejich praxe. Poté vyhodnotím způsob využívání efektivních prostředků rozvoje profesních kompetencí učitelů. Výsledné informace mezi sebou porovnávám. Na závěr provedu syntézu v rámci celého výzkumu.

K organizaci dat uvedených v případových studiích, lepší přehlednosti a vzájemnému porovnávání dotazovaných oblastí, kompetencí jednotlivých učitelů a prostředků rozvoje použiji tabulku. Hendl (2016, s. 236) uvádí, že: „*Tabulky a grafy jsou užitečným prostředkem, jak přiblížit vztahy mezi kategoriemi.*“ Domnívám se, že uspořádání dat v tabulce přispěje k lepší orientaci a přispěje k dosažení výzkumného cíle.

3.4.1 Případová studie – UČITELKA A

Učitelka A působí prvním rokem jako učitelka 3. ročníku na menší základní škole. V dané třídě vyučuje Český jazyk, Prvouku, výtvarnou a pracovní výchovu. V 2. ročníku vyučuje AJ a Vv, v 5. ročníku Vv. Škola se nachází v obci (do 3 000 obyvatel) v blízkosti hlavního města ČR. Ve škole je pouze 5 ročníků 1. stupně ZŠ a navštěvuje ji 120 žáků. Velikosti školy odpovídá i malý pedagogický sbor, který se skládá z ředitelky školy,

5 učitelek a 3 vychovatelek školní družiny. Díky malému počtu členů sboru je zde nastolena přátelská atmosféra, kolegové jsou si ochotni naslouchat, inspirovat se a pomáhat si. Nevýhodou ovšem je, že pokud někdo z členů onemocní nebo není ze studijních důvodů přítomen, je problematické ho nahradit.

Učitelka A působila před nástupem do základní školy jako učitelka v mateřské škole, tomu odpovídá i dosažené vzdělání – VOŠ předškolní pedagogika. V srpnu 2017 ji bylo současným zaměstnavatelem nabídnuto místo učitelky 3. ročníku základní školy. Ve třídě působila po dobu jednoho měsíce v roli asistentky, poté převzala třídu již jako učitelka.

V současné době je studentkou 2. ročníku kombinované formy studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ pedagogické fakulty Západočeské fakulty v Plzni. Studijní obor je možné absolvovat v prezenční nebo kombinované formě, studium trvá 5 let. Absolvent získává vysokoškolskou kvalifikaci potřebnou pro učitelství na 1. stupni základní školy.

K důvodům studia se vyjadřuje: „Po osmi letech ve školce jsem zjistila, že bych se chtěla někam posunout a sebevzdělávat se, studium učitelství mi připadalo jako dobrá volba.“ Studium v Plzni si zvolila na doporučení kamarádky a také z důvodu, že výukové dny jsou v sobotu. Tím ji nevzniknou problémy spojené s uvolňování ze zaměstnání. Pokud v 1. roce studia, kdy působila ještě jako učitelka MŠ, potřebovala uvolnit ze zaměstnání (z důvodu skládání zkoušek) většinou si vyměnila službu s kolegyní. Ze strany současného zaměstnavatel nevnímá žádné překážky bránící ji ve studiu.

Při výkonu profese učitelky 1. stupně využívá veškerých odborných znalostí. Studiem na univerzitě si znalosti postupně doplňuje, případnou eliminaci nedostatků v odborných znalostech se snaží odstraňovat pomocí informačních technologií, dostupné literatury, většinou však radou od zkušenějších kolegů. Na základě ŠVP si s pomocí kolegyně vypracovala roční tematické plány vyučovaných předmětů. Z nich dále vychází při vytváření týdenních plánů učiva, které pravidelně posílají rodičům učitelé všech tříd školy. K vytváření týdenního plánu využívá především dostupných učebnic, řídí se učivem v nich a při výuce se ho snaží splnit. Učitelka A si připravuje každý den plán učiva na den další, především s pomocí učebnice a pracovního sešitu. Při vyučování se vždy soustředí na konkrétní vyučovaný předmět, příprava ji zabere většinu času. Mezipředmětové vztahy neuvažuje, jako důvod uvádí, že ve své třídě učí pouze ČJ, tudíž to není možné.

Během vyučování se snaží používat spisovný jazyk, uvědomuje si zde určité rezervy a pracuje na jejich odstranění. Otázku individualizace uvažuje, zatím se jí nedaří ji realizovat. Velmi přínosnou vnímá přítomnost asistentky pedagoga žáka s SPU, která však

do třídy dochází pouze na 2 vyučovací hodiny denně. Při výuce vnímá jako velmi rušivý element hluk, někteří žáci si neustále povídají a ruší ostatní. Otázku zajištění kázně ve třídě by ráda vyřešila.

Prostor ve třídě spatřuje jako málo vyhovující. Hlavní problémem je velikost třídy, což způsobuje další problémy při vyučování: „*ve třídě není dostatečný prostor na koberec, lavice mám většinou uspořádané do tzv. hnízd nebo tradičním způsobem. Pak ovšem není možné mezi nimi plně procházet.*“.

Její výuka je především frontální, zřídka využívá skupinové práce, práce ve dvojicích nebo samostatné práce. Učivo se žákům snaží nejprve vysvětlit a následně ho s pomocí pracovních sešitů a pracovních listů procvičují. Nepoužívá široké spektrum výukových metod z důvodu jejich neznalosti. V současnosti používá při výuce nejčastěji výklad. Jejím cílem je předat žákům veškeré informace týkající se stanoveného učiva. Pokud v hodině nestihne probrat veškeré naplánované učivo, zadá ho žákům ve formě domácího úkolu. Případné celoškolní projekty, akce a soutěže vnímá jako brzdící s ohledem na množství učiva, které musí zvládnout.

K hodnocení žáků využívá normativní hodnocení, které je ve škole zavedené. Dodává, že ji plně nevyhovuje a dala by přednost slovnímu hodnocení. U žáků se snaží sledovat individuální pokrok.

Každý týden posílá rodičům týdenní plán učiva, ve škole je tento systém nastaven. Není přesvědčena o jeho efektivitě. Komunikaci s rodiči považuje za odpovídající jejím dosavadním zkušenostem, zatím absolvovala první třídní schůzku, nyní ji čekají tzv. konzultace dítě – rodič – učitel, které jsou na škole zavedené.

Se svými kolegy spolupracuje a komunikuje přiměřeným způsobem. Z jejich strany vnímá ochotu pomáhat ji s případnými problémy. Kolegové společně sdílí některé výukové materiály.

S ohledem na její předchozí působení v mateřské škole se ve vzdělávací politice, zákonech a právních předpisech spojených s oblastí vzdělávání a školskou problematikou částečně orientuje. Nové jsou pro ni především podmínky a procesy fungování školy, kde působí nyní. Dodává, že vzhledem ke studijním povinnostem nemá dostatek času se dané problematice věnovat. Vnímá, jako problematické se zorientovat v chodu dané školy, kde nyní působí. Především v počátcích měla problém registrovat veškeré akce, tradice, zvyklosti apod., které jsou na škole realizovány. Zde jí byli nápomocni kolegové.

Přestože jsou pro učitelku A profesní kompetence důležité, byla pro ni jejich formulace nelehkým úkolem. Za nejdůležitější považuje kompetence profesně a osobnostně kultivující, manažerské, psychosociální a komunikativní. Důležité jsou pak kompetence diagnostické a intervenční a obecně pedagogické. Naopak málo důležité jsou z jejího úhlu pohledu funkce školy v moderní společnosti a kompetence předmětové.

Pedagogické znalosti z hlediska obsahu (znalosti vyučovaného předmětu) a z hlediska sociálně komunikativního a psychodidaktického považuje učitelka A za velmi důležité. U pedagogických dovedností shledává za nedůležité hodnocení prospěchu žáků. Na mou otázku: „*Proč se domníváš, že hodnocení prospěchu žáků není podstatné?*“, odpovídá: „*motivaci žáků známkami nepovažuji za vhodnou*“. Nízkou míru důležitosti přikládá učitelka také kázni a reflexi vlastní práce a evaluace. Za důležité naopak považuje plánování a přípravu, realizaci a řízení vyučovací jednotky, nejdůležitější je pro ni dobré klima ve třídě.

Kvalitní učitel podle ní není člověk, který má vysokou školu, nýbrž člověk zvládající dobře svou práci.

Celoživotní vzdělávání ve formě návštěvy seminářů, kurzů a četby odborných článků považuje za důležité.

Z autoevaluačních prostředků využívá učitelka A při své práci především rozhovory s kolegy a zpětné vazby z hospitací provedených vedením školy při její výuce. Ostatní možnosti jako jsou reflexe, analýza vlastní práce, videonahrávky, deník učitele, portfolio učitele, kooperaci z časových důvodů nepoužívá. Zároveň je nepovažuje za potřebné.

V současné době se věnuje kromě zaměstnání pouze studiu na vysoké škole. Dle jejích slov: *„Vysoká škola mi zabere většinu mého volného času, na nic jiného nemám čas. Když jsem pracovala ve školce, mohla jsem se v době odpoledního spánku dětí učit. Nyní musím opravovat spoustu sešitů, připravovat se na druhý den, je toho moc“.* Ve školním roce absolvovala pouze povinné školení první pomoci. V příštím školním roce bude učitelkou v 1. ročníku, proto ji vedení školy doporučilo školení matematiky prof. Hejného. Zároveň uvažuje o absolvování kurzu zaměřeného na výuku Genetické metody čtení. V případě, že se vyskytne nějaký problém, z časových důvodů nehledá řešení v odborné literatuře, ale požádá o radu své kolegy. Především zkušenou kolegyni s 17 letou praxí.

Při porovnání původní a současné práce vnímá hlavní rozdíl v jejím obsahu. *„Ve školce je člověk spíše chůvou, každý den se stará o děti, pomáhá jim s oblékáním apod. V základní škole jsou děti již samostatnější a je to více o učení.“*

Při své práci využívá k rozvoji svých profesních kompetencí kromě studia na vysoké škole také kooperaci s kolegy, především při společných školních projektech. Spolupráci s kolegy využívá z důvodu jiného pohledu na řešení problému a vhledu do dané situace.

Shrnutí

Profesní kompetence učitelky A jsou odpovídající kompetencím začínající učitelky, která se musí každodenně vyrovnat s řadou problémů. Práce a studium současně jsou hlavním důvodem, který brání učitelce v uvažování o dalších možnostech profesního rozvoje. V pedagogických situacích jsou dosavadní znalosti a dovednosti využívány tak, aby „učitelka obstála při každodenním řešení problémů ve třídě. Rady k řešení problémů spojených s výukou nebo kázní ve třídě jsou získávány prostřednictvím kolegiální spolupráce. V současné době je hlavním cílem získat tzv. „manuál k výuce a řešení každodenních problémů“, na jeho základě vše dobře zvládnout. Krátká pedagogická praxe, nedostatek času i zkušeností ovlivňuje cíle i způsob plánování, které je krátkodobé.

3.4.2 Případová studie – UČITELKA B

Učitelka B vykonává pozici učitelky 5. ročníku základní školy nacházející se ve městě (do 20 000 obyvatel) ve Středočeském kraji. V dané třídě vyučuje všechny vyučovací předměty s výjimkou hudební a tělesné výchovy. Základní školu zahrnující přípravnou třídu, 1. a 2. stupeň navštěvuje 800 žáků, pedagogický sbor odpovídá velikosti školy a skládá se ze stálých i externích zaměstnanců.

Dosažené vzdělání učitelky B je gymnázium, poté působila v ekonomické sféře. Před šesti lety nastoupila jako vychovatelka školní družiny do stejné školy, kterou navštěvovaly její dvě děti. Následně ji byla zaměstnavatelem nabídnuta práce asistentky ve 2. třídě. Učitelka B říká, že při této práci získala cenné zkušenosti, které jí velmi pomohly při jejích začátcích na pozici učitelky. Práce ve školství ji zaujala natolik, že se rozhodla získat pro ni odbornou kvalifikaci. V současné době je studentkou 5. ročníku studijního oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ Karlovy univerzity.

Na otázku proč se rozhodla začít studovat pedagogickou fakultu, odpovídá: *„Práce ve školní družině mě velmi bavila, nicméně jsem cítila, že bych se chtěla profesně posunout. Rozhodla jsem se zkusit přijímací zkoušky na fakultu a byla přijata. Po roce studia mi zaměstnavatel nabídl možnost učit a bylo rozhodnuto. Nabídku jsem vnímala zároveň jako výzvu, zda to vše zvládnu. Musím říct, že to nebylo vůbec snadné. Velkou oporou mi byla rodina, kolegyně v práci i při studiu“*. Učitelka B uvádí způsob vedení

školy vzhledem k jejímu studiu jako vstřícný, zaměstnavatel ji upravil rozvrh s ohledem na studijní den. V případě studijních týdenních soustředění a povinných kurzů ji bylo poskytnuto studijní volno.

Odborné znalosti z příslušných oborů, které získala během studia na univerzitě, zároveň využívá i ve výuce. Plánování výuky se učitelka B snaží přizpůsobit výukovému cíli a zároveň respektovat ŠVP a roční tematický plán. Velkým pomocníkem jsou pro ni platné učebnice, nicméně je nevyužívá vždy, často při plánování hledá i jiné zajímavější zdroje: *„Často se mi stává, že mě zaujme něco při výuce na fakultě a já se to snažím ihned aplikovat do vlastní výuky. Většinou to bývá po hodinách matematiky, nebo pokud pracujeme s prvky kritického myšlení.*“ Při plánování usiluje o zohledňování rozdílné úrovně žáků ve třídě: „*Mám připravené pracovní listy pro rychlejší žáky. Žáci se speciální poruchou učení mají zkrácené testy, píší kratší diktát nebo mají místo něj doplňovací cvičení*“. Mezipředmětové vztahy se učitelka se snaží zohledňovat, jejich propojování se jí daří jen částečně. Většinou v závislosti na vyučovaném tématu. Důvod vidí v množství studijních a pracovních povinností, které ji nedovolují naplňovat cíle výuky dle jejich představ. Výhodu naopak spatřuje v možnosti učit všechny předměty v jedné konkrétní třídě.

Učitelka B se snaží umožnit všem žákům aktivně se podílet na výuce. Vnímá však, že se do společných diskuzí většinou zapojují stejní žáci. V závislosti na plánovaných činnostech mění uspořádání třídy, např. *„Ráda pracuji ve skupinkách a tomu vždy přizpůsobím uspořádání lavic“.* Podle ní panuje ve třídě bezpečné klima, přesto dost často řeší kázeňské přestupky a zároveň vnímá negativně velký hluk ve třídě. Při výuce většinou používá spisovnou češtinu, k tomu učitelka B dodává: *„Občas se však přistihnu, že mluvím nespisovně.“*

Na výuku se učitelka B pravidelně připravuje, volí si týdenní cíle výuky, v závislosti na nich cíle na další výukový den. Přemýšlí o možném způsobu jejich dosažení. Připraveného plánu se snaží při výuce držet, v případě potřeby je schopna ho upravit. Zde vnímá určité riziko spojené se stanoveným cílem: „*Někdy se při výuce stává, že se objeví nějaký problém, který musím okamžitě řešit, a žáci jsou řešením natolik zaujati, že nejsem schopna se vrátit k původnímu plánu.*“ Při výuce se snaží využívat různé metody a formy práce, které volí spíše nahodile. V závislosti na vyučovaném tématu využívá frontální, skupinovou výuku, párovou nebo individuální výuku. Různé metody zařazuje většinou na

základě školení, rady od kolegů, zajímavých tipů v odborné literatuře apod. Nedomnívá se, že by při jejich zařazování postupovala systematicky.

Používá normativní hodnocení, které je na škole nastavené. Za čtyři roky praxe už začíná získávat zkušenosti, které ji pomáhají identifikovat žáka s poruchou učení a speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud má podezření na SPU, většinou se ještě poradí se zkušenější kolegyní. Následně rodičům doporučí návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Při výuce zohledňuje individuální potřeby žáků s SPU.

Komunikaci s rodiči a širší veřejností považuje za přiměřenou. Pravidelně organizuje společné třídní schůzky a dvakrát ročně tzv. konzultace dítě – rodič – učitel. Zároveň mají rodiče možnost přijít se podívat do výuky.

Spolupráci s kolegy vnímá pozitivně, především v rámci daného ročníku. Velmi úzce spolupracuje s kolegyní z paralelní třídy. Zároveň přiznává, že velikost školy neumožňuje úzkou spolupráci se všemi: „*Na škole se utvářejí skupinky lidí, kteří jsou si způsobem práce bližší.*“

Po pěti letech na dané škole se již začíná orientovat v podmínkách a procesech fungování školy. Ve vzdělávací politice, zákonech a právních předpisech spojených s oblastí vzdělávání a školskou problematikou se snaží zorientovat, především z důvodu blížících se státních zkoušek, přiznává, že to je pro ni nelehký úkol.

Pro učitelku B představují profesní kompetence: *„Obecnou hodnotu pedagoga. Jedná se o určité schopnosti, znalosti a dovednosti, které pomohou učiteli zvládnout jeho povolání. Všechny uvedené kompetence považuji za velmi důležité“*. Za velmi důležité považuje profesní kompetence – funkce školy v moderní společnosti, předmětová, psychodidaktická, obecně pedagogická, diagnostická a intervenční, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující. Přesto však profesní kompetence a jejich rozvoj učitelka vnímá spíše s ohledem na žáky.

Učitelka B považuje za velmi důležité pedagogické znalosti z hlediska obsahu i z hlediska komunikativního a psychodidaktického. Všechny uvedené pedagogické dovednosti (plánování a příprava, realizace a řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků, reflexe vlastní práce a evaluace) vnímá jako velmi důležité.

Podle učitelky B by kvalitní učitel měl být především empatický, trpělivý člověk s kladným přístupem k dětem, který se snaží porozumět svým žákům a hledá příčiny jejich chování. Měl by používat vhodné výukové metody a strategie. Domnívá se, že by měl mít vysokoškolské vzdělání. Na druhou stranu považuje praxi k výkonu povolání učitele za

významnější než teoretické znalosti: *„Vysoká škola sama o sobě nezaručí, že bude někdo dobrý učitel. Teprve po získání určitých zkušeností, člověk zjistí, o co opravdu v práci jde a jak může svou práci dělat lépe. To, ale asi platí pro všechna zaměstnání.*“

Dle učitelky B je celoživotní vzdělávání nezbytnou součástí učitelské profese. Může být realizováno formou seminářů a kurzů, rozšiřováním a doplňováním studia na vysokoškolské bázi i sledovaných odborných článků.

Kromě studia na vysoké škole používá učitelka B i další formy vzdělávání: *„Navštěvuji semináře, kurzy. Získané poznatky a informace se pak snažím aplikovat do vlastních vyučovacích hodin. Případné problémy řeším s pomocí mé zkušené kolegyně s dlouholetou praxí, jinými kolegy, ale i studiem odborné literatury.“*

Vedení školy zajišťuje pro své zaměstnance celoškolní kurzy a semináře, např. kurzy první pomoci, přednášky o bezpečnosti internetu, rizikovém chování apod.

Při zpětném pohledu na začátek své učitelské kariéry spatřuje učitelka B hlavní rozdíl v sebepojetí. S přibývajícími praktickými zkušenostmi získala více sebedůvěry, o své práci přemýšlí, už se tolik neobává případné chyby, naopak se z ní snaží poučit.

Ve své praxi používá učitelka B reflexi, hospitace, rozhovory s kolegy, se žáky, portfolio učitele a kooperaci. Z jejího pohledu považuje za nejúčinnější autoevaluační prostředky rozhovory s kolegy, kooperaci a vzájemné hospitace (s poskytnutou zpětnou vazbou). Ze studijních důvodů využila k autoevaluaci také Rámec profesních kvalit učitele, který vyplňovala během studia. Sebehodnocení jednotlivých oblastí vnímá jako efektivní nástroj, nicméně nesnadný a časově náročný úkol.

Z nabízených prostředků vedoucích k rozvoji profesních kompetencí používá reflexi, kterou považuje za velmi efektivní. Vzhledem k její časové náročnosti, není však schopná reflektovat svou práci každý den, činí tak nahodile, spontánně a v případě potřeby. Většinou je nucena reflektovat ze studijních důvodů. Reflexi používá v hodinách a to ve vztahu k činnosti žáků. Zde ji slouží jako zpětná vazba. Zakládá si sběrné portfolio, které považuje za inspirativní, zároveň dodává, že vzhledem k množství studijních a pracovních povinností není schopna portfolio dostatečně reflektovat. Kooperaci vnímá spíše jako vzájemnou kolegiální spolupráci. Přiznává, že ji v její práci velmi pomáhá vzájemné sdílení pracovních zkušeností se studijními i pracovními kolegyněmi.

Shrnutí

Při bližším pohledu je patrné, že profesní kompetence učitelky B jsou na úrovni kompetencí charakterizujících pokročilého začátečníka s pozorností zaměřenou ke třídě. S přibýváním praktických zkušeností dochází k automatizaci některých postupů. Profesní rozvoj je plánován a realizován prostřednictvím seminářů, kurzů, kolegiální spolupráce, reflexe, portfolia, žákovské reflexe a hospitace. Reflexe jako prostředek rozvoje kompetencí je zde zařazena, sice nepravidelně, nicméně je zde přítomna.

3.4.3 Případová studie – UČITELKA C

Třetí dotazovanou je učitelka C pracující ve školství již 19 let. V současné době je učitelkou žáků 1. ročníku. Stejně jako dvě předchozí učitelky i ona získala kvalifikaci v odlišném oboru než je učitelství, její dosažené vzdělání je vysokoškolské.

Paní učitelka působí po celou dobu své praxe učitelky na stejné škole nacházející se v menším (do 10 000 obyvatel) městě v blízkosti Prahy. Základní školu navštěvuje necelých 1000 žáků, počet členů pedagogického sboru koresponduje s velikostí školy. Při škole je zřízen 1. a 2. stupeň a základní umělecká škola. Zároveň jsou zde i 3 speciální třídy, v nichž se žáci vzdělávají podle upraveného školního programu přizpůsobeného jejich potřebám.

Učitelka C nyní dokončuje studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ v kombinované formě studia na pedagogické fakultě Karlovy univerzity. Absolvováním studia získá potřebnou odbornou kvalifikaci k výkonu povolání učitele 1. stupně základní školy. Za důvody studia na vysoké škole uvádí nesplnění pedagogické kvalifikace a požadavek ze strany zaměstnavatele.

K podmínkám studia ze strany univerzity se učitelka C vyjadřuje: *„kombinovaná forma studia učitelství 1. stupně ZŠ na pedagogické fakultě Karlovy univerzity trvá 5 let. V každém roce student absolvuje 2 semestry, na začátku semestru je přibližně týdenní studijní soustředění, výukový den je pátek, někdy i sobota. Na konci každého semestru skládáme povinné zápočty, klasifikované zápočty a zkoušky. Během studia jsme museli absolvovat týdenní povinný sportovní kurz a dále povinné kurzy v rámci zvolené specializace. Mě se týkal ještě týdenní lyžařský kurz a třídenní kurz bruslení“*. Učitelka C uvádí, že vnímá ze strany zaměstnavatele velkou podporu, vedení školy ji poskytuje studijní volno nejenom na studijní dny, ale i v době zkouškového období.

Úroveň svých odborných znalostí využitelných pro výkon profese považuje za dostatečnou, zároveň dodává, že je vždy, co zlepšovat. Tudíž se dále vzdělává a odborné znalosti prohlubuje.

Při plánování výuky má učitelka C předem promyšlený smysl a cíl vyučovacího předmětu, v souladu s ŠVP. Plánuje systematicky, stanovuje si dílčí vzdělávací cíle s ohledem na dlouhodobé cíle stanovené v kurikulárních dokumentech a s ohledem naplnění Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, Kratwohlovi teorie afektivních cílů a Harrowowi taxonomie psychomotorických cílů. Plánuje s oporou o znalosti žáků, promýšlí komplexnost a návaznost včetně mezipředmětových vztahů. S přihlédnutím na heterogenní složení třídy diferencuje rozsah učiva, tempo, metody a formy práce. Přiznává, že ne vždy se jí vše vydaří, o nezdaru však přemýšlí a pro příště se snaží z chyb poučit.

Podle učitelky C jsou komunikativní dovednosti její silnou stránkou. Uvádí, že při výuce používá spisovnou češtinu a vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro žáky. Zároveň využívá prvků nonverbální komunikace. Dále uvádí: *„ Komunikace žák - učitel, žák – žák je pro mě prioritou a jejich myšlenky a názory jsou pro mě velmi obohacující, snažím se o vyváženou komunikaci.*“ Při vyučování vybízí žáky ke kladení otázek, vzájemné diskuzi. Ve třídě se snaží vytvořit bezpečné a příznivé klima.

Na otázku týkající se řízení učebních procesů učitelka C odpovídá: *„Výuku vedu podle připraveného plánu, reaguji na vývoj situace a na potřeby žáků, držím se cíle a efektivně využívám čas.*“ Při výuce zohledňuje heterogenní složení třídy, využívá široké spektrum výukových metod a forem práce, vede žáky ke kritickému myšlení, plánuje v duchu konstruktivismu. Dále se snaží vést žáky k zodpovědnosti za vlastní učení a k metakognitivnímu myšlení tzn.: „*Žáci reflektují průběh učení formou diskuse v kruhu, volného psaní apod.*“ U žáků se snaží podporovat vnitřní motivaci pomocí vhodně zvolených obsahů a cílů, které jsou pro děti zajímavé.

Při hodnocení klade důraz na hodnocení formativní, individualizované, autonomní a kvalitativní. Uvádí, že formativní hodnocení ji pomáhá diagnostikovat pokroky žáků, poskytuje ji i žákům zpětnou vazbu, pomáhá ji identifikovat obtíže žáků. Podstatná je pro ni individualizace: „*v mém pojetí výuky hraje hlavní roli individualizace a s tím souvisí i hodnocení podle individuální vztahové normy. Posuzuji aktuální výkon, činnost, chování ve vztahu k předcházejícím výkonům, ale především k možnostem žáka.“* Vede žáky k práci s chybou, využívá kriteriální hodnocení, hromadnou reflexi, sebereflexe jednotlivých žáků, reflexi z vlastní strany. Žáci si vytváří portfolio, se kterým následně pracují.

Rodiče mohou kdykoliv navštívit její výuku, na třídních schůzkách s nimi diskutuje o pojetí výuky, poskytuje rodičům možnost spolupodílet se na životě třídy. Na třídních schůzkách žák – rodič – učitel s nimi komunikuje s ohledem k porozumění silným a slabým stránkám žáka, poznat jeho zájmy a potřeby. Připravuje dílny matematiky pro rodiče.

Na úrovni školy vnímá neochotu spolupráce mezi kolegy, sdílení zkušeností apod. Spolupráci s ostatními vnímá jako omezenou v rámci malých skupinek učitelů. Ráda by o vztazích na úrovni školy diskutovala a snažila se přimět kolegy ke změně a spolupráci, kterou vnímá jako přínosnou nejen pro učitele, ale především pro žáky.

Ovládá procesy a podmínky výchovy, daří se jí podporovat individuální rozvoj žáků. Rozvíjí klíčové kompetence žáků stanovené v RVP. Orientuje se a zná práva dítěte, které při své práci respektuje.

Pro učitelku C představují profesní kompetence dovednosti, kterými by měl být učitel vybaven. Tyto dovednosti mu pak pomohou dobře zvládat svoji práci. Míru významnosti u následujících kompetencí: funkce školy v moderní společnosti, předmětové, psychodidaktické, obecně pedagogické, diagnostické a intervenční, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující považuje za stejnou a velmi důležitou.

Pokud uvažuje nad pedagogickými znalostmi a dovednostmi, považuje za podstatné: pedagogické znalosti z hlediska obsahu, sociálně komunikativní a psychodidaktické. U pedagogických dovedností pokládá velkou a stejnou míru důležitosti plánování a přípravě, realizaci a řízení vyučovací jednotky, klimatu ve třídě, kázni, hodnocení prospěchu žáků, reflexi vlastní práce a evaluaci.

Na otázku, co je podle ní kvalitní učitel, odpovídá: *„Dobrý učitel by měl mít rád děti, respektovat jejich práva a individualitu. Měl by podporovat jejich tvořivost a připravit je na život v dnešní globalizované společnosti. Učitelovy životní postoje by měly být dobrým příkladem. Měl by být schopný respektující komunikace. Dále by měl být vstřícný celoživotnímu vzdělávání. Měl by být kriticky myslícím jedincem, schopným argumentace vlastního názoru. Měl by být schopen a ochoten supervize. V neposlední řadě důležitou dovedností dobrého učitele je interpersonální kompetence.“*

K důvodům dalšího vzdělávání učitelů se vyjadřuje: *„S rostoucí globalizací společnosti se mění požadavky na vzdělávání, což je jeden z důvodů, proč by se učitelé měli vzdělávat. Dalším důvodem může být skutečnost, že děti, které vyrůstají v 21. století, samy*

na učitele kladou vysoké nároky v tom smyslu, že vyžadují aktivní a inspirativní výuku (tudíž nové metody, formy, obsahy aj.)“. Za vhodné prostředky dalšího vzdělávání považuje semináře a kurzy, četbu odborných publikací a sledování odborných článků.

Z autoevaluačních prostředků využívá při své práci učitelka C především reflexi, analýzu vlastní práce, rozhovor s kolegy, se žáky, videonahrávky, audionahrávky, deník žáka, portfolio učitele a kooperaci. Zároveň by v budoucnu ráda využívala hospitaci u svých kolegů.

Svému profesnímu rozvoji se věnuje systematicky a cíleně. V současné době dokončuje studium na vysoké škole a zároveň se připravuje na možnost působit jako lektorka matematiky profesora Hejného. Pokud má být další vzdělávání učitelů přínosné pro učitele, žáky i vedení školy měla by podle ní škola: „*dát učiteli důvěru, aby se pro případné konkrétní vzdělávání rozhodoval sám, bez nátlaku. V opačném případě takové vzdělávání může být kontraproduktivní. Nebude-li zajímat učitele, nebude pro školu, žáky přínosem.“*

Při zpětném ohlédnutí se na začátek své profese uvádí, že od začátku své profesní kariéry každodenně reflektuje svoji výuku. Tím docházelo a dochází k neustálému vývoji. V počátcích své profesní kariéry jí pomáhala setkání s ostatními pedagogy. Od počátku se zajímala o nové výukové metody, alternativní směry a inovativní přístupy, které zaváděla do výuky. Nejvíce její profesní vývoj ovlivnilo absolvování kurzu RWCT – Podpora čtenářské gramotnosti. Díky němu se stala učitelkou, která naplňuje výuku v duchu konstruktivismu.

Z nabízených prostředků k rozvoji profesních kompetencí využívá již od začátku své profese z důvodu profesního rozvoje reflexi. Svou práci každodenně reflektuje, to ji pomáhá se profesně rozvíjet. Zároveň sdílí své zkušenosti s ostatními kolegy. Kromě sběrného portfolia, ze kterého čerpá inspiraci do výuky, si zakládá pedagogické a matematické portfolio. Obě portfolia by ráda prezentovala u státních závěrečných zkoušek. Portfolio je pro ni reflektivním nástrojem a zároveň možností prezentace její práce.

Shrnutí

S pomocí Rámce profesních kvalit učitele (autoevaluačního nástroje) uvedeného v teoretické části diplomové práce se domnívám, že na základě získaných dat lze považovat profesní kompetence učitelky C na úrovni zkušeného učitele nebo až učitele -

experta. Nejenom s délkou praxe, ale především pravidelným reflektováním výuky, absolvováním četných seminářů, především kurzu RWCT, zakládáním portfolia dochází k rozvoji profesních kompetencí. Na základě znalostí a zkušeností, konstruktivistickým přístupem, řízením vlastního učení, reflektováním dochází k propojování teoretických a praktických znalostí. Reflexe je zde určitým spojujícím článkem mezi teorií a praxí. Kompetence k řešení pedagogických situací a případných problémů jsou na takové úrovni, že dochází k řešení problémů komplexním způsobem. Pozornost je směrována k žákovi, vnímány a respektovány jsou jeho potřeby. Díky pravidelnému využívání efektivních prostředků (reflexe, kooperace, portfolio) dochází k profesnímu rozvoji, který se neustále vyvíjí.

3.4.4 Analýza případových studií dle oblastí

S využitím dat uvedených v případových studiích se zaměřím na jejich analýzu dle třech stanovených oblastí:

- Základní údaje
- Přímá pedagogická činnost
- Profesní rozvoj

Pomocí takto vytvořené počáteční analýzy získám základní přehled, na jehož základě budu analyzovat způsoby rozvoje klíčových kompetencí v závislosti na délce praxe.

UČITELKA A - základní údaje

Ukazatel	**Popis**
velikost a umístění školy	Jedná se o venkovskou školu, pouze 1. stupeň ZŠ, 120 žáků, v blízkosti Prahy.
pedagogický sbor	Malý (6 členů) odpovídající velikosti školy.
vyučovaný ročník	Třídnictví ve 3. ročníku (vyučuje ČJ, Vv, Pč), 2. ročník (vyučuje AJ a Vv), 5. ročník (vyučuje Vv)
dosažené vzdělání	Vyšší odborné vzdělání – předškolní pedagogika.
délka praxe	V pozici učitelky ZŠ ½ roku.
univerzita, studovaný ročník	Západočeská univerzita, 2. ročník kombinovaného studia učitelství pro základní školy
důvody studia	Profesní posun, sebevzdělávání se.
přístup zaměstnavatele	Popisu jako bezproblémový. V současné době ji zaměstnavatel vychází vstříc – pokud potřebuje uvolnit na skládání zkoušek.

UČITELKA B - základní údaje

Ukazatel	Popis
velikost a umístění školy	Jedná se o školu ve městě (do 20 000 obyvatel) s přípravnou třídou, 1. i 2. stupeň ZŠ, 800 žáky, ve Středočeském kraji přibližně 50 km od hlavního města.
pedagogický sbor	Odpovídající velikosti školy (cca 50 členů).
vyučovaný ročník	Vyučuje všechny předměty v 5. ročníku (kromě hudební výchovy a tělesné výchovy)
dosažené vzdělání	Středoškolské – gymnázium.
délka praxe	V pozici učitelky ZŠ 4 roky.
univerzita, studovaný ročník	V současné době dokončuje 5. ročník kombinované formy studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ Karlovy univerzity.
důvody studia	Zájem o vzdělávání se v oboru pedagogiky ze strany učitelky s cílem profesního posunu.
přístup zaměstnavatele	Označuje jako vstřícný, má upravený rozvrh s ohledem na studijní den.

UČITELKA C – základní údaje

Ukazatel	Popis
velikost a umístění školy	Jedná se o školu v menším městě (do 10 000 obyvatel) 1. i 2. stupeň ZŠ, 3 speciální třídy a ZUŠ, 800 žáky, v blízkosti hlavního města.
pedagogický sbor	Odpovídající velikosti školy přibližně 60 členů.
vyučovaný ročník	Nyní vyučuje v 1. ročníku.
dosažené vzdělání	Vysokoškolské vzdělání.
délka praxe	Praxe je 19 let na stejné škole.
univerzita, studovaný ročník	V současné době dokončuje studium na pedagogické fakultě Karlovy univerzity v kombinované formě studia.
důvody studia	Nesplnění kvalifikace a požadavek ze strany zaměstnavatele.
přístup zaměstnavatele	Velmi vstřícný, na výukové dny a zkoušky dostává učitelka C studijní volno.

Shrnutí

Z analyzovaných údajů vyplývající rozdíly mezi učitelkami A, B, C se vyznačují dosaženým vzděláním, délkou praxe, velikostí základní školy a ročníkem, kde nyní působí. Shoda je patrná v důvodech studia, vstřícném přístupu zaměstnavatele.

UČITELKA A – přímá pedagogická činnost

Ukazatel	**Popis**
Plánování výuky	S oporou o ŠVP si s pomocí kolegyně vypracovala roční tematické plány vyučovaných předmětů. Na základě tematických plánů posílá rodičům týdenní plán učiva. K vytváření týdenního plánu využívá učebnice, pracovní sešity a řídí se učivem v nich, při výuce se ho snaží splnit. Mezipředmětové vztahy neuvažuje.
Komunikace a prostředí pro učení	Uvědomuje si své nedostatky při používání spisovného jazyka. Řeší často kázeňské problémy, hluk ve třídě. Prostor ve třídě považuje za nedostatečný, není zde místo pro koberec.
Řízení učebních procesů	Výuka je především frontální. Výjimečně využívá skupinové práce, práce ve dvojicích nebo samostatné práce. Nepoužívá široké spektrum výukových metod z důvodu jejich neznalosti. Učivo se žákům snaží nejprve vysvětlit a následně ho s pomocí pracovních sešitů, básniček, pracovních listů procvičují. Cílem je předat žákům veškeré informace týkající se probíraného učiva. Celoškolní projekty, akce a soutěže vnímá jako brzdící s ohledem na množství učiva, které musí zvládnout.
Hodnocení žáků	Používá normativní hodnocení, které je ve škole nastavené. Dodává, že ji však nevyhovuje a dala by přednost slovnímu hodnocení. U žáků se snaží sledovat individuální pokrok.
Komunikace s rodiči a širší veřejností	Komunikaci s rodiči a širší veřejností považuje za přiměřenou.
Komunikace s kolegy	S kolegy spolupracuje, komunikuje, má možnost je požádat o radu, sdílí s nimi výukové materiály
Podmínky a procesy fungování školy	Ve vzdělávací politice, zákonech a právních předpisech spojených s oblastí vzdělávání a školskou problematikou se orientuje jen povrchně. Vnímá jako problematické se zorientovat ve všech podmínkách dané školy – akce, zvyky, procesy, způsob fungování.

UČITELKA B – přímá pedagogická činnost

Ukazatel	Popis
Plánování výuky	Plánuje s ohledem k výukovému cíli a ohledem na ŠVP, roční tematické plány. Individualizuje pomocí pracovních listů, zkrácených testů, diktátů. Mezipředmětové vztahy uvažuje občas, většinou v souvislosti s výukovým tématem.
Komunikace a prostředí pro učení	Při výuce se snaží používat spisovnou češtinu, občas mluví nespisovně. Ve třídě je bezpečné klima – občas však kázeňské přestupky. Snaží se podporovat aktivitu žáků (nedaří se to u všech žáků) V závislosti na plánovaných činnostech mění uspořádání třídy.
Řízení učebních procesů	Na výuku se pravidelně připravuje, volí si týdenní cíle výuky, v závislosti na nich cíle na další výukový den. Přemýšlí o možném způsobu jejich dosažení. Připraveného plánu se snaží při výuce držet, v případě potřeby je schopna ho upravit. Ne vždy se ji dařit držet výukového cíle. Využívá různé metody a formy práce, které volí spíše nahodile. Používá různé formy výuky frontální, skupinovou výuku, párovou nebo individuální. Výukové metody zařazuje spíše nahodile.
Hodnocení žáků	Používá normativní hodnocení, které je ve škole nastavené.
Komunikace s rodiči a širší veřejností	Komunikaci s rodiči a širší veřejností označuje jako přiměřenou, rodičům zasílá týdenní plány učiva a akcí, mají možnost se přijít podívat do výuky, dvakrát ročně jsou tzv. konzultace (rodič-dítě-učitel).
Komunikace s kolegy	Spolupráci označuje jako přiměřenou. Spolupracuje především s kolegy z 1. Stupně
Podmínky a procesy fungování školy	Po pěti letech na dané škole se již začíná orientovat v podmínkách a procesech fungování školy. Ve vzdělávací politice, zákonech a právních předpisech spojených s oblastí vzdělávání a školskou problematikou se snaží zorientovat, především z důvodu blížících se státních zkoušek, přiznává, že to je pro ni nelehký úkol.

UČITELKA C – přímá pedagogická činnost

Ukazatel	Popis
Plánování výuky	Plánuje s ohledem na předem promyšlený smysl a cíl vyučovacího předmětu, v souladu s ŠVP. Plánuje systematicky, stanovuje si dílčí vzdělávací cíle s ohledem na dlouhodobé cíle stanovené v kurikulárních dokumentech a s ohledem naplnění Bloomovy taxonomie kognitivních cíl. Plánuje s oporou o znalosti žáků. Promýšlí komplexnost a návaznost včetně mezipředmětových vztahů. Individualizuje, diferencuje rozsah učiva, tempo, metody a formy práce.
Komunikace a prostředí pro učení	Komunikativní dovednosti považuje učitelka C za svou silnou stránkou. Při výuce používá spisovnou češtinu a vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro žáky. Zároveň využívá prvků nonverbální komunikace. Snaží se o vyváženou komunikaci. Podporuje vzájemnou diskuzi ve třídě. Ve třídě se snaží vytvořit bezpečné a příznivé klima.
Řízení učebních procesů	Vede výuku podle připraveného plánu. Reaguje na vývoj situace a na potřeby žáků. Drží se cíle a efektivně využívá čas. Zohledňuje heterogenní rozložení třídy, možnosti žáků, životní zkušenosti a znalosti – diferencuje učivo, tempo, metody a formy práce, kritéria a způsob hodnocení. Používá spektrum metod a forem práce. Plánuje v duchu konstruktivismu. Vede žáky k zodpovědnosti za vlastní učení, sebereflexi, kritickému myšlení.
Hodnocení žáků	Používá hodnocení formativní, individualizované, autonomní a kvalitativní. Formativní hodnocení ji pomáhá diagnostikovat pokroky žáků, poskytuje ji i žákům zpětnou vazbu, pomáhá ji identifikovat obtíže žáků. Podstatná je pro ni individualizace. Vede žáky k práci s chybou, využívá kriteriální hodnocení, hromadnou reflexi, sebereflexe jednotlivých žáků, reflexy z vlastní strany. Žáci si vytváří portfolio, se kterým následně pracují.
Komunikace s rodiči a širší veřejností	Komunikaci s rodiči a širší veřejností považuje za přiměřenou. Rodiče mohou navštívit její výuku, na třídních schůzkách s nimi diskutuje o pojetí výuky, poskytuje rodičům možnost spolupodílet se na životě třídy. Připravuje dílny matematiky pro rodiče.

Komunikace s kolegy	Zde spatřuje slabou stránku celé školy, v rámci školy kolegové komunikují pouze v určitých malých skupinách.
Podmínky a procesy fungování školy	Ovládá procesy a podmínky výchovy. Daří se jí podporovat individuální rozvoj žáků. Rozvíjí klíčové kompetence žáků stanovené v RVP. Orientuje se a zná práva dítěte, které při své práci respektuje.

Následující tabulka zobrazuje analýzu přímé pedagogické činnosti pomocí daných ukazatelů ve vztahu k délce praxe.

Ukazatel	**½ roku praxe**	**4 roky praxe**	**19 let praxe**
Plánování výuky	realizuje zčásti	realizuje téměř	realizuje
Komunikace a prostředí pro učení	realizuje	realizuje	realizuje
Řízení učebních procesů	realizuje minimálně	realizuje zčásti	realizuje
Hodnocení žáků	realizuje normativně	realizuje normativně	realizuje formativně
Komunikace s rodiči	realizuje	realizuje	realizuje
Komunikace s kolegy	realizuje	realizuje	realizuje
Podmínky a procesy fungování školy	realizuje minimálně	realizuje zčásti	realizuje

Shrnutí

Při zaměření se na přímou pedagogickou činnost je zřejmé, že se zde začínají projevovat rozdíly v profesních kompetencích v závislosti na délce praxe.

V případě praxe ½ roku je plánování krátkodobé, převládá frontální způsob vyučování, k dosažení výukových cílů jsou využívány především učebnice a pracovní sešity. Z důvodu neznalosti nedochází k využívání širokého spektra výukových metod. Mezipředmětové vztahy nejsou zohledňovány.

U čtyřleté praktické zkušenosti s výukou je zřejmý určitý posun v rozvoji profesních kompetencí. Je možné zde sledovat plánování s ohledem k výukovému cíli, teoretická znalost výukových metod, pokusy o jejich aplikaci. Pozorovatelný je také dostatek teoretických znalostí k výkonu profese, k propojování s praxí nedochází však pravidelně.

V souvislosti s 19 letou praxí je možné pozorovat dlouhodobé cíle, plánování vždy s ohledem k cílům výuky s použitím širokého spektra výukových metod.

Pokud se zaměřím na zkoumání vztahu mezi daným ukazatel a délkou praxe, zjišťuji, že k rozvoji v závislosti na délce praxe dochází u ukazatelů: plánování výuky, řízení učebních procesů, podmínek a procesů fungování školy. U ukazatelů komunikace a prostředí pro učení, komunikace s kolegy, s rodiči a širší veřejností se souvislost mezi délkou praxe a rozvojem ukazatele neprokázala. V případě hodnocení nelze posoudit, jedná se o různé formy hodnocení.

UČITELKA A – profesní rozvoj

Ukazatel	**Popis**
Klíčové kompetence	Za nejdůležitější považuje kompetence profesně a osobnostně kultivující, manažerské, psychosociální a komunikativní. Důležité kompetence jsou diagnostické a intervenční a obecně pedagogické. Málo důležité jsou z jejího úhlu pohledu funkce školy v moderní společnosti a kompetence předmětové.
Pedagogické znalosti a dovednosti	Za velmi důležité považuje pedagogické znalosti z hlediska obsahu (znalosti vyučovaného předmětu), sociálně komunikativního a psychodidaktického. U pedagogických dovedností za nedůležité považuje hodnocení prospěchu žáků. Nízkou míru důležitosti přikládá kázni a reflexi vlastní práce a evaluace. Za důležité naopak považuje plánování a přípravu, realizaci a řízení vyučovací jednotky. Nejdůležitější je pro ni dobré klima ve třídě.
Kvalitní učitel	Nemusí mít vysokou školu, musí zvládat dobře svou práci.
Celoživotní vzdělávání	Ve formě návštěvy seminářů, kurzů a četby odborných článků považuje za důležité. V současné době nerealizuje.
Autoevaluace	Při své práci především rozhovory s kolegy a zpětné vazby z hospitací provedených vedením školy při její výuce. Ostatní možnosti jako jsou reflexe, analýza vlastní práce, videonahrávky, deník učitele, portfolio učitele, kooperaci z časových důvodů nepoužívá. Zároveň je nepovažuje za potřebné.
Prostředky profesního rozvoje	Využívá kooperaci s kolegy.

UČITELKA B – profesní rozvoj

Ukazatel	Popis
Klíčové kompetence	Za velmi důležité považuje všechny uvedené profesní kompetence – funkce školy v moderní společnosti, předmětová, psychodidaktická, obecně pedagogická, diagnostická a intervenční, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující.
Pedagogické znalosti a dovednosti	Za velmi důležité pedagogické znalosti z hlediska obsahu i z hlediska komunikativního a psychodidaktického. Uvedené pedagogické dovednosti (plánování a příprava, realizace a řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků, reflexe vlastní práce a evaluace) vnímá jako velmi důležité.
Kvalitní učitel	Měl by být především empatický, trpělivý člověk s kladným přístupem k dětem, který se snaží porozumět svým žákům a hledá příčiny jejich chování. Měl by používat vhodné výukové metody a strategie. Domnívá se, že by měl mít vysokoškolské vzdělání. Považuje praxi k výkonu povolání učitele za významnější než teoretické znalosti
Celoživotní vzdělávání	Považuje za nezbytnou součástí učitelské profese. Jedná se o semináře, kurzy, rozšiřování a doplňování studia na vysokoškolské bázi, sledování odborných článků. V průběhu školního roku je realizuje.
Autoevaluace	Ve své praxi používá učitelka B reflexi, hospitace, rozhovory s kolegy, se žáky, portfolio učitele a kooperaci. Za nejúčinnější autoevaluační prostředky rozhovory s kolegy, kooperaci a vzájemné hospitace (s poskytnutou zpětnou vazbou). Ze studijních důvodů využila k autoevaluaci také Rámec profesních kvalit učitele, který vyplňovala během studia. Sebehodnocení jednotlivých oblastí vnímá jako efektivní nástroj, nicméně nesnadný a časově náročný úkol.
Prostředky profesního rozvoje	Využívá reflexi, portfolio i kooperace (spíše dle potřeby a spontánně, ne systematicky)

UČITELKA C – profesní rozvoj

Ukazatel	Popis
Klíčové kompetence	Za velmi důležité považuje kompetence: funkce školy v moderní společnosti, předmětové, psychodidaktické, obecně pedagogické, diagnostické a intervenční, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.
Pedagogické znalosti a dovednosti	Jsou pro ni podstatné pedagogické znalosti z hlediska obsahu, sociálně komunikativní a psychodidaktické. U pedagogických dovedností pokládá velkou a stejnou míru důležitosti plánování a přípravě, realizaci a řízení vyučovací jednotky, klimatu ve třídě, kázni, hodnocení prospěchu žáků, reflexi vlastní práce a evaluaci.
Kvalitní učitel	Měl by mít rád děti, respektovat jejich práva a individualitu. Být příkladem, být schopen respektující komunikace a schopen kritického myšlení. Být vstřícný celoživotnímu vzdělávání. Být schopen interpersonální komunikace.
Celoživotní vzdělávání	Vzhledem s rostoucí se globalizací a k měnícím se požadavkům na vzdělávání je nutné, aby se učitelé vzdělávali. Za vhodné prostředky dalšího vzdělávání považuje semináře a kurzy, četbu odborných publikací a sledování odborných článků.
Autoevaluace	Využívá reflexi, analýzu vlastní práce, rozhovor s kolegy, se žáky, videonahrávky, audionahrávky, deník žáka, portfolio učitele a kooperaci. Zároveň by ráda využívala hospitaci u svých kolegů.
Prostředky profesního rozvoje	Již od začátku své profese z důvodu profesního rozvoje využívá reflexi. Sdílí své zkušenosti s ostatními kolegy. Zakládá si sběrné i pedagogické a matematické portfolio.

Následující tabulka zobrazuje analýzu profesního rozvoje pomocí daných ukazatelů ve vztahu k délce praxe.

Ukazatel	½ roku praxe	4 roky praxe	19 let praxe
Celoživotní vzdělávání	nerealizuje	realizuj e	realizuje

Autoevaluace	realizuje minimálně	realizuje zčásti	realizuje
Prostředky profesního rozvoje (reflexe, kooperace, portfolio)	realizuje minimálně	realizuje zčásti	realizuje

Shrnutí

V dotazovaných oblastech dochází k odlišnostem především u vnímání kompetencí. U představy kvalitního učitele je patrná shoda. Délka praxe se jeví jako klíčový faktor v případě používání prostředků profesního rozvoje a autoevaluace. Naopak u celoživotního vzdělávání není možné prokázat závislost mezi ukazatelem a délkou praxe.

3.4.5 Analýza případových studií dle profesních kompetencí

S ohledem na výzkumnou otázku bude následující analýza zaměřena na sledování míry naplňování sledovaných profesních kompetencí:

Kompetence oborově předmětová

- Učitel využívá při výkonu profese své odborné znalosti, které přenáší do vzdělávacího obsahu. Zároveň propojuje mezioborové poznatky a vytváří mezioborové vztahy.

Dotazovaná	Popis naplňování kompetence - kódování
Učitelka A (praxe ½ roku)	Při výkonu profese učitelky 1. stupně využívá veškerých odborných znalostí. Studiem na univerzitě si znalosti postupně doplňuje, případnou eliminaci nedostatků v odborných znalostech se snaží odstraňovat pomocí informačních technologií, dostupné literatury, většinou však radou od zkušenějších kolegů. Při vyučování se vždy soustředí na konkrétní vyučovaný předmět, příprava ji zabere většinu času. O propojování mezioborových poznatků a vytváření mezioborových vztahů v současné době neuvažuje.
Učitelka B (praxe 4 roky)	Odborné znalosti z příslušných oborů, které získala během studia na univerzitě zároveň využívá i ve výuce. Propojování mezioborových poznatků a vytváření mezioborových vztahů se jí daří jen částečně, většinou v závislosti na probíraném učivu. Výhodu spatřuje v možnosti učit všechny předměty v jedné konkrétní třídě. Zároveň uvádí, že z důvodů studijních a nedostatku času není schopna tento cíl v současné době plnit.
Učitelka C (praxe 19 let)	Úroveň svých odborných znalostí využitelných pro výkon profese považuje za dostatečnou, zároveň dodává, že je vždy, co zlepšovat. Tudíž se dále vzdělává a odborné znalosti prohlubuje. Zamýšlí se a realizuje propojování mezioborových poznatků a vytváří mezioborové vztahy.

Závěrečná reflexe

V následující tabulce uvádím vzájemný vztah mezi uvedenými způsoby naplňování oborově předmětové kompetence v závislosti na délce praxe.

Způsoby naplňování kompetence	**½ roku praxe**	**4 roky praxe**	**19 let praxe**
Využívání odborných znalostí	realizuje	realizuje	realizuje
Doplňování odborných znalostí studiem	realizuje	realizuje	realizuje
Doplňování odborných znalostí pomocí internetových zdrojů	realizuje	realizuje	realizuje
Doplňování odborných znalostí pomocí literárních zdrojů	realizuje zčásti	realizuje	realizuje
Využívání rad od kolegů	realizuje	realizuje	realizuje
Zařazování mezioborových poznatků a meziobornových vztahů	nerealizuje	realizuje zčásti	realizuje

Z uvedených údajů vyplývá, že v případě rozvoje oborově předmětové kompetence se nepotvrdila silná míra závislosti mezi délkou praxe a jejím rozvojem. Oborová znalost je získávána v průběhu studia, jako jeden z předpokladů k výkonu povolání. Výjimkou je propojování mezioborových poznatků a vytváření mezioborových vztahů, kde je možné sledovat určitou míru závislosti ve spojení s délkou praxe.

Kompetence psychodidaktická

- Zahrnuje, jakým způsobem učitel ovládá vyučovací strategie a práci s nimi, využívá metodický repertoár, respektuje individuální potřeby žáků.

Dotazovaná	**Popis naplňování kompetence**
Učitelka A (praxe ½ roku)	Vyučovací strategie zná většinou pouze z teoretické stránky, práce s nimi ji teprve čeká. Většinou při výuce využívá fungující a osvědčené strategie. Výukové metody využívá na základě doporučení od kolegů nebo vedení školy.
Učitelka B (praxe 4 roky)	Při zařazovaní vyučovacích strategií vychází z vlastní zkušenosti: *„z toho co se mi nebo kolegům osvědčilo“*. Pokud zjistí, že ji konkrétní strategie zajistí výsledky, využívá ji častěji. Sleduje u sebe, že nové metody zařazuje do vyučování většinou na základě školení, inspirací z výuky na fakultě nebo na doporučení kolegů. *„Počáteční nadšení mi vydrží jen krátký čas, pod vlivem každodenních povinností opět sklouznu do sterotypu a jistoty.“* Uvědomuje si individuální potřeby žáků, zároveň dodává, že

	individualizace je pro ni dost náročný úkol. Především z hlediska organizace práce ve třídě.
Učitelka C (praxe 19 let)	Ovládá vyučovací strategie a práci s nimi, při své práci využívá spektrum metod a forem práce, vyhovujících potřebám žáků a vždy s ohledem na výukové cíle. Vede výuku podle připraveného plánu, reaguje na vývoj situace a potřeby žáků. Drží se cíle a efektivně využívá svůj čas. Respektuje individuální potřeby žáků.

Závěrečná reflexe

Způsoby naplňování kompetence	**½ roku praxe**	**4 roky praxe**	**19 let praxe**
Teoretická znalost vyučovacích strategií	realizuje zčásti	realizuje	realizuje
Ovládání a práce s vyučovacími strategiemi	nerealizuje	realizuje zčásti	realizuje
Znalost nových metod vyučování	nerealizuje	realizuje	realizuje
Zařazování spektra metod vyučování	nerealizuje	realizuje zčásti	realizuje
Vedení výuky dle připraveného plánu	realizuje zčásti	realizuje zčásti	realizuje
Individualizace žáků	realizuje zčásti	realizuje zčásti	realizuje
Směřování výuky k předem stanovenému cíli, efektivní využívání času	realizuje zčásti	realizuje zčásti	realizuje

V oblasti kompetence psychodidaktické je možné sledovat určitou míru závislosti mezi způsobem naplňování kompetence a délkou praxe. Ze získaných informací vyplývá, že k rozvoji kompetence dochází v závislosti na délce praxe.

Kompetence obecně pedagogická

- Určuje, do jaké míry učitel ovládá procesy a podmínky výchovy, podporuje individuální rozvoj žáků, disponuje znalostmi o právech dítěte, které při výkonu své práce respektuje.

Dotazovaná	**Popis naplňování kompetence**
Učitelka A (praxe ½ roku)	S procesy a podmínkami výuky se teprve seznamuje. Jejím cílem je „zvládnout momentální situaci ve třídě“.
Učitelka B (praxe 4 roky)	Začíná se postupně orientovat v procesech a podmínkách výuky. Na vzniklé pedagogické situace nereaguje nahodile, zná možnou strategii jejich řešení. Komplexněji začíná vnímat vyučovací proces. Svou pozoronost zaměřuje na třídu, kde se snaží pochopit příčiny a důvody jejího chování.

Učitelka C (praxe 19 let)	Ovládá procesy a podmínky výchovy, daří se jí podporovat individuální rozvoj žáků. Rozvíjí klíčové kompetence žáků stanovené v RVP. Orientuje se a zná práva dítěte, které při své práci repektuje.

Závěrečná reflexe

Způsoby naplňování kompetence	**½ roku praxe**	**4 roky praxe**	**19 let praxe**
Ovládání procesů a podmínek výuky	realizuje minimálně	realizuje zčásti	realizuje
Podpora individuálního rozvoje žáků	realizuje zčásti	realizuje zčásti	realizuje
Znalost o právech dítěte	realizuje	realizuje	realizuje
Rozvoj klíčových kompetencí žáků dle RVP	realizuje minimálně	realizuje zčásti	realizuje

V případě kompetence obecně pedagogické je patrná míra závislosti mezi délkou praxe a naplňováním kompetence především ve způsobu ovládání procesů a podmínek výchovy, podpory individuálního rozvoje a rozvoje klíčových kompetencí žáků dle RVP. Naopak u znalosti práv dítěte se žádný vliv délky praxe neprojevil. V tomto případě lze konstatovat, že v případě znalosti se vliv délky praxe neprojevuje.

Kompetence diagnostická a intervenční

- Vymezuje učitelovy znalosti z oblasti pedagogické diagnostiky, způsob jejich využívání a učitelovu schopnost identifikovat žáky s poruchou učení a speciálními vzdělávacími potřebami.

Dotazovaná	**Popis naplňování kompetence**
Učitelka A (praxe ½ roku)	Používá normativní hodnocení v podobě známek, které jsou upraveny školním řádem. Ačkoli získala určité zkušenosti již jako učitelka v mateřské škole, pedagogickou diagnostiku považuje za obtížnou.
Učitelka B (praxe 4 roky)	Používá normativní hodnocení, které je na škole nastavené. Za čtyři roky praxe už začíná získávat zkušenosti, které ji identifikovat žáka s poruchou učení a speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud má podezření na SPU, většinou se ještě poradí se zkušenější kolegyní. Následně rodičům doporučí návštěvu pedagogicko- psychologické poradny. Při výuce zohledňuje individuální potřeby žáků s SPU.
Učitelka C (praxe 19 let)	Klade důraz na hodnocení formativní, individualizované, autonomní a kvalitativní. Hodnocení používá k diagnostice žáků. Identifikování pokroků žáků i případných obtíží. Považuje ho za zpětnou vazbu pro sebe i žáky. Vzhledem ke svým praktickým zkušenostem je schopna identifikovat žáka s SPU.

Závěrečná reflexe

Způsoby naplňování kompetence	**½ roku praxe**	**4 roky praxe**	**19 let praxe**
Využívání znalostí z oblasti diagnostiky	realizuje zčásti	realizuje	realizuje
Využívá normativní hodnocení	realizuje	realizuje	nerealizuje
Využívá formativní hodnocení	nerealizuje	nerealizuje	realizuje

Pokud se zaměřím na kompetenci diagnostickou a intervenčí je zřejmý rozdíl mezi způsobem hodnocení. V tomto případě je nutné zohledňovat také způsoby hodnocení upravené konkrétním školským zařízením, osobností učitele, tudíž se nedomnívám, že úzce souvisí způsob hodnocení s délkou praxe. V oblasti pedagogické diagnostiky je možné sledovat určitou míru závislosti ve vztahu k délce praxe.

Kompetence psychosociální a komunikativní

- Učitel vytváří bezpečné a příznivé klima ve třídě a ve škole, ovládá prostředky socializace žáků, zároveň vhodným způsobem komunikuje se žáky, rodiči, širokou veřejností, svými kolegy a vedením školy.

Dotazovaná	**Popis naplňování kompetence**
Učitelka A (praxe ½ roku)	Se žáky a rodiči komunikuje vhodným a přiměřeným způsobem. Spolupracuje a komunikuje se svými kolegy.
Učitelka B (praxe 4 roky)	Učitelka přiměřeným a vhodným způsobem komunikuje se žáky, rodiči i širší veřejností. Aktivně se zapojuje do dění školy, komunikuje s kolegy, spolupodílí se na organizování akcí pro širší veřejnost. Začíná obracet svou pozornost směrem ke třídě, kde se snaží pochopit jejich vzájemné vztahy a důvody chování. Ve třídě se snaží o vytvoření bezpečného prostředí.
Učitelka C (praxe 19 let)	Ve třídě vytváří přiznivé a bezpečné klima, se žáky jedná s respektem a úctou, podporuje u žáků vzájemné sdílení. Ovládá prostředky socializace žáků, vhodným a přiměřeným způsobem s nimi komunikuje. Zároveň komunikuje s rodiči i širší veřejností. Rodiče mohou kdykoliv navštívit její výuku. Zároveň spolupracuje se školními psychology a s poradentskými institucemi, širší veřejností. Na úrovni celé školy však vnímá neochotu vzájemné kolegiální spolupráce a komunikace, byla by ráda, kdyby se tento problém řešil a v budoucnu zlepšil.

Závěrečná reflexe

Způsoby naplňování kompetence	**½ roku praxe**	**4 roky praxe**	**19 let praxe**
Vytváření bezpečného a příznivého klima ve třídě	realizuje	realizuje	realizuje

Vytváření bezpečného a příznivého klima ve škole	realizuje	realizuje	realizuje
Ovládání prostředků socializace žáků	realizuje zčásti	realizuje zčásti	realizuje
Vhodná komunikace se žáky	realizuje	realizuje	realizuje
Vhodná komunikace s rodiči	realizuje	realizuje	realizuje
Vhodná komunikace s kolegy	realizuje	realizuje	realizuje
Vhodná komunikace s vedením školy	realizuje	realizuje	realizuje
Vhodná komunikace s širokou veřejností	realizuje	realizuje	realizuje

V oblasti naplňování kompetence psychosociální a komunikativní nelze pozorovat závislost mezi způsobem naplňování kompetence a délkou praxe. Z tabulky (s výjimkou ovládání prostředků socializace žáků) vyplývá, že mezi sledovanými jevy nebyl patrný podstatný rozdíl. Domnívám se, že rozvoj dané kompetence souvisí s druhem osobnosti učitele a jeho povahovými vlastnostmi.

Kompetence manažerská a normativní

- Vyjadřuje způsob, jakým se učitel orientuje v podmínkách a procesech fungování školy, ve vzdělávací politice, zákonech a právních předpisech spojených s oblastí vzdělávání a školskou problematikou.

Dotazovaná	**Popis naplňování kompetence**
Učitelka A (praxe ½ roku)	S ohledem na její předchozí působení v mateřské škole se ve vzdělávací politice, zákonech a právních předpisech spojených s oblastí vzdělávání a školskou problematikou částečně orientuje. Nové jsou pro ni především podmínky a procesy fungování školy, kde působí nyní.
Učitelka B (praxe 4 roky)	Po pěti letech na dané škole se již začíná orientovat v podmínkách a procesech fungování školy. Ve vzdělávací politice, zákonech a právních předpisech spojených s oblastí vzdělávání a školskou problematikou se snaží zorientovat, především z důvodu blížících se státních zkoušek, přiznává, že to je pro ni nelehký úkol.
Učitelka C (praxe 19 let)	Za 19 let jejího působení ve školství se mnohé změnilo. Výborně se orientuje v podmínkách a procesech fungování dané školy, zajímá se o vzdělávací politiku, zákony a právní předpisy s tím spojené.

Závěrečná reflexe

Způsoby naplňování kompetence	**½ roku praxe**	**4 roky praxe**	**19 let praxe**
Orientace ve vzdělávací politice, zákonech a právních předpisech spojených s oblastí vzdělávání	realizuje minimálně	realizuje	realizuje
Ovládání podmínek a procesů na konkrétní škole	realizuje zčásti	realizuje	realizuje
Zájem o vzdělávací politiku	realizuje minimálně	realizuje	realizuje

Z uvedeného je patrné, že k naplňování manažerské a normativní kompetence dochází v závislosti na délce praxe. Je ovšem zřejmé, že od určité délky praxe, v případě mého výzkumu 4 leté praxe se rozdíl v naplňování kompetence neprojevuje. Zároveň je nutné zohlednit povahové vlastnosti jedince, jeho zájmy a zaměření.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

- Umožňuje učiteli působit jako osobnost disponující profesními i osobnostními kvalitami, sebevzdělává se, pracuje na svém profesním rozvoji. Učitel působí na hodnotovou a postojovou orientaci žáka, vnímá jeho vzdělávací potřeby.

Dotazovaná	**Popis naplňování kompetence**
Učitelka A (praxe ½ roku)	V současné době věnuje veškerou energii studiu na vysoké škole a své profesi. Ačkoli považuje další vzdělávání učitelů za podstatné, v současné době ho z časových důvodů nerealizuje.
Učitelka B (praxe 4 roky)	V blízké době ji čeká dokončení studia na pedagogické fakultě. V průběhu studia absolvovala několik školení a kurzů. Pracuje na svém sebevzdělávání pomocí četby odborných časopisů, sledování programů s pedagogickou tématikou apod.
Učitelka C (praxe 19 let)	Od počátku reflektovala svoji vyúku, zajímala se o nové výukové metody, alternativní směry a inovativní přístupy, které zaváděla do výuky. Nejvíce její profesní vývoj ovlivnilo absolvování kurzu RWCT – Podpora čtenářské gramotnosti. Díky němu se stala učitelkou, která naplňuje výuku v duchu konstruktivismu. Svému profesnímu rozvoji se věnuje systematicky a cíleně. V současné době dokončuje studium na vysoké škole a zároveň se připravuje na možnost působit jako lektorka matematiky profesora Hejného. Je si vědoma, že učitel působí na hodnotovou a postojovou orientaci žáka, snaží se být dětem dobrým příkladem.

Závěrečná reflexe

Způsoby naplňování kompetence	**½ roku praxe**	**4 roky praxe**	**19 let praxe**
Studium na vysoké škole	realizuje	realizuje	realizuje
Doplňování studia pomocí kurzů, seminářů, worshopů	nerealizuje	realizuje	realizuje
Sebevzdělávání prostřednictvím četby odborných časopisů, sledování programů apod.	realizuje minimálně	realizuje	Realizuje
Vhodné působení na hodnotovou a postojovou orientaci žáka	realizuje	realizuje	realizuje

V oblasti profesně a osobnostně kultivující nepovažuji délku praxe za klíčovou podmínku k rozvoji profesních kompetencí učitelů. V případě krátké učitelské praxe (např. ½ roku) vnímám dostatek času, jako hlavní faktor ovlivňující způsob další profesní rozvoj. V ostatních případech k profesnímu rozvoji dochází bez ohledu na délku praxe.

3.4.6 Podrobnější analýza případových studií dle způsobu využívání efektivních prostředků umožnujících profesní rozvoj učitelů

Následující tabulka uvádí možné realizované prostředky profesního rozvoje.

Navrhované efektivní prostředky profesního rozvoje učitelů	**½ roku praxe**	**4 roky praxe**	**19 let praxe**
Reflexe	nerealizuje	realizuje minimálně	Realizuje po celou dobu praxe
Portfolio	nerealizuje	realizuje	realizuje
Kooperace	realizuje	realizuje	realizuje
Další (videonahrávky, deník, audionahrávky, rozhovory se žáky apod.)	nerealizuje	realizuje zčásti	realizuje

V případě způsobu používání efektivních prostředků profesního rozvoje je možné sledovat určitou míru závislosti mezi zvoleným prostředkem a délkou praxe. Na druhou stranu z případové studie učitelky C s 19 letou délkou praxe vyplývá, že reflektuje svou činnost již od počátku své učitelské kariéry. Tudíž není možné potvrdit, že používání navrhovaných prostředků závisí pouze na délce praxe. Je nutné vzít v úvahu více faktorů např. typ osobnosti, nebo druh přístupu ve vzdělávání učitelů.

Pokud se zaměřím na možné důvody využívání či nevyužívání daných prostředků profesního rozvoje. Je možné sledovat, že důvody nevyužívání prostředků jsou většinou

časové. Naopak důvody pro používání prostředků jsou spojeny s profesním rozvojem, inspirací, studijními důvody nebo prezentací vlastní práce.

Důvody současného stavu	**½ roku praxe**	**4 roky praxe**	**19 let praxe**
Reflexe	nedostatek času	nedostatek času, náročnost, nesystematičnost	efektivnost profesní rozvoj zpětná vazba
Portfolio	nedostatek času	inspirace studijní důvody	prezentace vlastní práce inspirace studijní důvody profesní rozvoj
Kooperace	efektivnost rychlost sdílení nápadů	efektivnost rychlost sdílení nápadů	sdílení nápadů efektivnost
Další	nedostatek času	inspirace	profesní rozvoj inspirace

3.5 Závěr praktické části

Praktická část diplomové práce vypracované na téma: Rozvoj profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ, byla zaměřena s ohledem k cíli práce a výzkumné otázce: *„Jaký význam ve vzdělávání učitelů má praxe a její délka v rozvoji profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ?“* Vycházela jsem z předpokladu, že se učitel v průběhu své profese nachází na různých stupních profesního vývoje. Tudíž se i kvalita profesních kompetencí začínajícího učitele bude odlišovat od zkušeného učitele. Teprve získáváním praktických zkušeností, propojováním teoretických a praktických znalostí dochází k rozvoji učitelových profesních kompetencí.

K nalézání odpovědi na výzkumnou otázku byl použit jeden ze základních prostředků kvalitativního výzkumu, případová studie. Potřebná data jsem získala pomocí rozhovorů a emailové komunikace. Uvědomuji si, že pro získání objektivnějšího pohledu na skutečnost by bylo vhodnější zkombinovat rozhovor i s jinou výzkumnou metodou např. pozorováním. Výzkumný vzorek byl složen ze tří učitelek 1. stupně základní školy studujících v současné době pedagogické fakulty dvou univerzit. Dotazované se odlišovaly délkou praxe a věkem. Na základě získaných a popsaných dat v případové studii byly provedeny analýzy. Nejprve byla provedena základní analýza dle dotazovaných oblastí týkající se základních údajů, přímé pedagogické činnosti a profesního rozvoje. Cílem této analýzy bylo získat ucelený přehled o případových studiích. Následná analýza byla směřována na sledování míry naplňování klíčových kompetencí v závislosti na délce praxe

a způsobů používání nabízených prostředků profesního rozvoje. Výsledné údaje byly mezi sebou porovnány.

Z realizovaného výzkumu vyplývají rozdíly mezi učitelkami A, B a C. Vyznačují se dosaženým vzděláním, délkou praxe, velikostí základní školy a ročníkem, kde nyní působí. Shoda je patrná v důvodech studia, vstřícném přístupu zaměstnavatele. Profesní rozvoj je zde klíčovým ukazatelem bez ohledu na délku učitelské praxe.

Při zaměření se na přímou pedagogickou činnost je zřejmé, že se zde začínají projevovat rozdíly v profesních kompetencích v závislosti na délce praxe.

V případě praxe ½ roku je plánování krátkodobé, převládá frontální způsob vyučování, k dosažení výukových cílů jsou využívány především učebnice a pracovní sešity. Z důvodu neznalosti nedochází k využívání širokého spektra výukových metod ani zohledňování mezipředmětových vztahů.

Čtyřletá praktická zkušenost s výukou znamená určitý posun v rozvoji profesních kompetencí. Plánování je realizováno s ohledem k výukovému cíli, teoretické znalosti výukovým metodám a pokusům o jejich aplikaci. Pozorovatelný je také dostatek teoretických znalostí k výkonu profese, k propojování s praxí nedochází však pravidelně.

Ve vztahu k 19 leté praxi jsou viditelné dlouhodobé cíle, plánování vždy s ohledem k cílům výuky s využitím širokého spektra metod výuky.

K rozvoji v závislosti na délce praxe dochází u následujících ukazatelů: plánování výuky, řízení učebních procesů, podmínek a procesů fungování školy. U ukazatelů komunikace a prostředí pro učení, komunikace s kolegy, s rodiči a širší veřejností se souvislost mezi délkou praxe a rozvojem ukazatele neprokázala. V případě ukazatele hodnocení nelze objektivně posoudit, jelikož jsou používány různé formy hodnocení.

Délka praxe je významným faktorem v případě používání prostředků profesního rozvoje a autoevaluace. Naopak u celoživotního vzdělávání není možné prokázat souvislost mezi pozorovanými ukazateli a délkou praxe.

V případě oborově předmětové kompetence se nepotvrdila silná míra závislosti mezi délkou praxe a jejím rozvojem. Znalost konkrétního oboru a předmětu je získávána v průběhu studia, tudíž jako jeden z předpokladů k výkonu činnosti. Při bližším pohledu na propojování mezioborových poznatků a vytváření mezioborových vztahů je možné sledovat určitou míru závislosti ve spojení s délkou praxe.

V oblasti kompetence psychodidaktické sleduji jistou míru závislosti ve způsobu naplňování kompetence a délce praxe. Z analyzovaných údajů je zřejmé, že k rozvoji kompetence dochází v závislosti na délce praxe.

Pokud se zaměřím na kompetenci obecně pedagogickou, sleduji zde míru závislosti mezi délkou praxe a naplňováním kompetence především ve způsobu ovládání procesů a podmínek výchovy, podpory individuálního rozvoje a rozvoje klíčových kompetencí žáků dle RVP. U znalosti práv dítěte se vliv délky praxe nepotvrdil.

U kompetence diagnostické a intervenčí je zřejmý rozdíl ve zvoleném způsobu hodnocení. Domnívám se, že je nutné zohledňovat více faktorů např. zvolené způsoby hodnocení dané školy nebo osobnost učitele. V tomto případě nesouvisí způsob hodnocení s délkou praxe. Naopak v oblasti pedagogické diagnostiky je možné sledovat určitou míru závislosti ve vztahu k délce praxe.

K naplňování kompetence psychosociální a komunikativní dochází bez závislosti na délce praxe. Ze zjištěných údajů (s výjimkou ovládání prostředků socializace žáků) vyplývá, že mezi sledovanými jevy nebyl patrný podstatný rozdíl. Předpokládám, že rozvoj dané kompetence souvisí s druhem osobnosti učitele a jeho povahovými vlastnostmi.

Pokud se zaměřím na naplňování manažerské a normativní kompetence, zjišťuji, že je zde pozorovatelná míra závislosti k délce praxe. Dále je však zřejmé, že od určité délky praxe, v případě mého výzkumu 4 leté praxe se rozdíl v naplňování kompetence neprojevuje. V úvahu je nutné vzít i povahové vlastnosti jedince, jeho zájmy a zaměření.

K rozvoji kompetence profesně a osobnostně kultivující nelze považovat délku praxe za klíčovou podmínku. V případě krátké učitelské praxe (např. ½ roku) lze předpokládat, že nedostatek času je jedním z důležitých faktorů ovlivňujících způsob dalšího profesního rozvoje. V ostatních případech k profesnímu rozvoji dochází bez ohledu na délku praxe.

Při zaměření se na způsob používání efektivních prostředků profesního rozvoje (reflexe, kooperace a portfolio) je viditelná jistá míra závislosti mezi zvoleným prostředkem a délkou praxe. Z výzkumu však vyplývá, že není možné tento poznatek považovat za určující. V případě učitelky C s 19 letou délkou praxe sleduji, že reflektuje svou činnost již od počátku učitelské kariéry. Tudíž není možné potvrdit, že používání navrhovaných prostředků závisí pouze na délce praxe. Je nutné zohlednit více působících faktorů např. typ osobnosti, nebo druh přístupu ve vzdělávání učitelů.

V případě nevyužívání prostředků je významným důvodem nedostatek času. Naopak používání prostředků je spojeno s profesním rozvojem, inspirací, studijními důvody nebo prezentací vlastní práce.

Můj původní předpoklad, že délka praxe je zásadním faktorem v rozvoji profesních kompetencí učitelů 1. stupně základní školy v kombinované formě studia se potvrdil jen z části. U některých kompetencí jsou pro jejich rozvoj významné i jiné faktory např. osobnost učitele, povahové rysy, motivace učitele, přístup k učení. Zároveň je zřejmé, že k propojení teorie a praxe u studentů kombinované formy studia nemůže docházet samovolně. U konstruktivistického přístupu učení je reflexe významným prvkem, který působí jako spojovací článek mezi teorií a praxí. Pouze pomocí pravidelného reflektování, uvědomování si svého jednání a používání účinných prostředků rozvoje může docházet k profesnímu rozvoji učitelů.

4 Závěr

Je nutné si uvědomit, že s rostoucí globalizací celé společnosti souvisí i měnící se požadavky na vzdělávání. Děti vyrůstající v 21. století jsou každodenně zahlcovány velkým množstvím informací, ve kterých není snadné se orientovat. Dnešní děti zároveň kladou na učitele velké nároky, v tom smyslu, že vyžadují aktivní a inspirativní výuku, tudíž nové metody, formy, obsahy. Úkolem učitele je pomoci žákům porozumět neustále měnícímu se prostředí, již učitel 1. stupně základní školy by měl děti vést ke kritickému způsobu myšlení. Za tímto účelem je nezbytné, aby neustále pracoval na svém profesním rozvoji. Pouze učitel, který bude schopen reflektovat neustálé změny kolem nás, může být i průvodcem dětí na jejich cestě za vzděláním a přípravou na budoucí život. Rozvoj učitelových kompetencí je ovlivněn také jeho motivací, osobnostními a povahovými rysy.

Jen málokterý učitel může takto stanoveného cíle dosáhnout sám, bez podpory ostatních kolegů a vedení školy. Velmi důležitou roli v rozvoji kompetencí učitele tudíž hraje prostředí a směrování školy, kde působí. V profesním rozvoji učitelů by měla být „pomocnou rukou“ právě škola, jejíž vedení má jasnou představu o způsobu svého směřování a možných způsobech rozvoje svých zaměstnanců.

Podstatnou roli v rozvoji kompetencí učitelů hraje také vzdělávací politika státu.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

1) SPILKOVÁ, Vl. *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Brno: Paido 2006, ISBN 80-7315-081-6
2) TOMKOVÁ, A, *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta 2016, ISBN 978-80-7290-871-4
3) PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, s. r. o., 2013, ISBN 978-80-262-0403-9
4) KORTHAGEN, F. Jak spojit teorií s praxí: Didaktika učitelského vzdělávání učitelů, Brno: Paido, 2011, ISBN 978-7315-221-5
5) STARÝ, K. *Profesní rozvoj učitelů*, Praha: Karolinum, 2012, ISBN 978-80-246-2087-9
6) KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Praha: Portál, s. r. o., 2010, ISBN 978-80-7367-712-1
7) KASÍKOVÁ, H. *Naučit se být učitelem*, Pedagogika, 1995
8) ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace, Brno: Paido, 1999
9) ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*, Praha: Aspi, a. s., 2005, ISBN: 80-7357-072-6
10) TRUNDA, J. *Profesní portfolio učitele,* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, ISBN: 978-80-87063-62-0
11) KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, Praha: Portál, s. r. o., 2012, ISBN 978-80-262-0052-9
12) LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*, Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-114-6
13) JANÍK, T. Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů, Brno: Paido, 2009, ISBN 978-80- 7315-176-8
14) ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, s. r. o., 2014, ISBN 978-80-262-0644-6
15) GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2010, ISBN 978-80- 7315-185-0
16) PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, Praha: Karolinum, 2011, ISBN 978-80-246-1916-3

17) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum,* Praha: Portál s. r. o., 2008, ISBN 978-80-262-0982-9
18) STROUHAL, M. Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání, Praha: Karolinum 2016, ISBN 978-80-246-3465-4
19) PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. *Mentoring v učitelství,* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-589-8
20) SPILKOVÁ, Vl. *Proměny primárního vzdělávánív ČR*, Praha: Portál 2005, ISBN 80-7178-942-9
21) REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, E. *Cílená zpětná vazba*, Praha: Portál 2015, ISBN 978-80-262-0988-1
22) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika,* Praha: Portál 2017, ISBN 978-80-262-1228-7
23) *Školský zákon* [online] Praha: MŠMT, 2017 cit. [2017-10-01] Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018
24) *Zákon o pedagogických pracovnících* [online] Praha: MŠMT, 2017 cit. [2018-02-05] Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1
25) *Pedagogika* roč. XLV, 1995
26) *Učitelské listy* č. 5/98 – 99, 1998/99
27) *Učitelské noviny* č. 34/2008, 2008
28) *Profesní standard* [online] Praha: MŠMT, 2017 cit. [2017-12-05] Dostupné z: http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich
29) *Rámec profesních kvalit učitele* [online] Praha: MŠMT, 2018 cit. [2018-03-12] Dostupnéz:http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf
30) *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ* [online] Praha: MŠMT, 2018 cit. [2018-02-08] Dostupné z:http://www.vysokeskoly.com/obor/51001
31) *Pedagogická fakulta UK* [online] Praha: UK, 2018 cit. [2018-02-08] Dostupné z:https://pedf.cuni.cz/PEDF-87.html

32) *Formální vzdělávání* [online] Praha: CZSO, 2018 cit. [2018-02-09] Dostupné z:https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313a01.pdf/8999acec-2a60-47e9-9ade-51161603a358?version=1.0
33) *Neformální vzdělávání* [online] Praha: MŠMT, 2018 cit. [2018-02-23] Dostupné z:http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1
34) *Neformální vzdělávání* [online] Praha: NUV, 2018 cit. [2018-02-23] Dostupné z:http://www.nuv.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/neformalni-vzdelavani
35) *Profesní portfolio učitele*[online] Praha: NUOV, 2018 cit. [2018-03-04] Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf

6 Seznam příloh