

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Standard kvality profese učitele pohledem žáků středních škol

Quality standard of the teaching profession from the perspective of
secondary school students

Diplomová práce

Vedoucí práce:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor:

Karolína Štuková

Praha 2021

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala vedení škol, které souhlasily s účastí v mém dotazníkovém šetření.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Pojetí autority u žáků základních škol“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 6. 2021

Karolína Štuková

Anotace

Diplomová práce se zabývá pohledem žáků středních škol k chování a přístupu jejich třídních učitelů k vyučování a jakým způsobem jejich vystupování koresponduje s požadavky danými standardem kvality profese učitele.

Teoretická část popisuje hlavní dokumenty, které se standardu kvality profese věnují. Dále pak uvádí do kontextu informace v rámci profese učitele včetně jeho role ve výuce a jeho profesionalizace.

Praktická část je zaměřena na konkrétní pohled žáků na standard kvality profese jejich třídního učitele. V celém výzkumu jsem se snažila zaznamenat pohled na chování a přístup učitele obecně u zkoumaných skupin žáků středních škol. V rámci praktické části je pracováno s několika hledisky, které mohou na pohled žáků působit, včetně prostředí, genderu nebo samotné odbornosti jejich třídního učitele. Výzkumného šetření se zúčastnili žáci prvních a druhých ročníků ve dvou středních školách. Výzkum jsem prováděla v Praze a Jindřichově Hradci.

Annotation

The thesis deals with the view of secondary school students on the behaviour and approach of their class teachers to teaching and how their behaviour corresponds to the requirements of the quality standard of the teaching profession.

The theoretical part describes the main documents dealing with the quality standard of the profession. It then contextualises the information within the teaching profession, including its role in teaching and its professionalisation.

The practical part focuses on students' specific perspectives on the quality standard of their classroom teacher's profession. Throughout the research I have sought to record the views of the behaviour and attitude of the teacher in general among the groups of secondary school pupils studied. Within the practical part, several aspects that may influence the pupils'

view are worked with, including the background, gender or the actual expertise of their class teacher. Pupils in the first and second years in two secondary schools participated in the research investigation. I conducted the research in Prague and Jindřichův Hradec.

Klíčová slova

učitelství, učitel, pedagogika, profese, povolání učitele, žák, student, dospívání, škola, výuka, standard, kompetence učitele, školní klima, vzdělání

Key words

teaching, teacher, pedagogy, profession, teaching profession, pupil, student, adolescence, school, teaching, standard, teacher competence, school climate, education

Obsah

I. Úvod.....	9
II. Teoretická část.....	11
1. Role vzdělání ve 21. století.....	12
1.1. Vymezení základních pojmů v rámci pedagogického slovníku.....	13
1.1.1. Dovednost.....	14
1.1.2. Schopnost.....	14
1.1.3. Informace.....	14
1.1.4. Vědomost, znalost.....	14
1.1.5. Způsobilost.....	15
1.1.6. Kompetence.....	15
1.2. Funkce školy.....	15
2. Učitel.....	17
2.1. Příprava učitelů k výkonu povolání.....	18
2.2. Absolvent studia učitelství.....	19
3. Reforma učitelské profese v Česku.....	20
4. Role učitele.....	21
5. Profil učitele.....	22
6. Profesionální kompetence.....	24
7. Učitelství a profesionalita.....	25
8. Etický kodex.....	27
9. Kariérní řád.....	28
10. Kvalita učitele.....	30
10.1. Rozvoj vzdělávání učitelů v evropském kontextu.....	33

11.	Kvalita učitele a profesní standard.....	34
11.1.	Pojetí kvality profese v českém vzdělávání.....	35
11.2.	Používané profesní standardy v ČR	40
11.2.1.	Kvalita učitele v pojetí programu RWCT	41
11.2.2.	Mezinárodní standard práce učitele RWCT	41
11.2.3.	Kvalita učitele v pojetí programu Začít spolu	45
11.3.	Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA	46
11.4.	Používané standardy ve světě	48
11.4.1.	Velká Británie.....	49
11.4.2.	Spojené státy.....	49
11.4.3.	Austrálie	50
III.	Praktická část.....	52
12.	Metodologie výzkumného šetření.....	53
13.	Cíl výzkumu.....	53
14.	Gymnázium Budějovická v Praze.....	54
15.	Obchodní akademie T. G. Masaryka v Jindřichově Hradci.....	64
IV.	Závěr	74
	Seznam obrázků	77
	Seznam tabulek:	78
	Zdroje:	79

I. Úvod

Kdo je učitel? Jak charakterizovat profesi učitele? Na to existují doslova stovky, možná i tisíce různých odpovědí. Důvodů proč, je několik. S profesí učitele se lidé setkávají z mnoha různých pozic. Ať už jde o žáka, jeho rodiče, společnosti nebo samotného pedagoga, pro každého má prioritu z toho, co vystihuje učitele, něco jiného.

Jaká je ve skutečnosti jeho role? Co určuje tuto profesi? Někteří odborníci se domnívají, že k zodpovězení těchto otázek by mohlo pomoci jasné určení definic.

Ale to, na čem panuje všeobecná shoda veřejnosti je otázka, zda při tak velké šíři a rozmanitosti faktorů, které na učitelskou profesi působí, lze vůbec zpracovat všeobecně platný model Standardu kvality profese učitele.

Podle obecné definice se tímto souborem standardů rozumí seznam všech důležitých dovedností, znalostí a kompetencí, které jsou nezbytné pro vykonávání profese učitele.

Profesní standard by tak ve finále měl tvořit rámec pro profesní rozvoj učitelů a tím i pro rozvoj školy jako celku.

Profesionalita učitele se projevuje zejména v kvalitní pedagogické práci, která přispívá ke zvyšování kvality vzdělávacích výsledků žáků, posiluje prestiž českého učitele a jeho postavení ve společnosti. Tento soubor by tedy neměl sloužit k jen pouhé definici, ale zároveň podpoře pedagoga ve své profesi.

Z obecného pohledu se podpory a úsilí o profesionalizaci učitelství český pedagog ve velkém množství nikdy nedošla. První snahy začaly vznikat na začátku devadesátých letech minulého století. Žádné diskuze však nedošly k finálnímu rozhodnutí a k činům prakticky nedošlo.

V kontextu některých zemí ve světě, včetně Velké Británie, USA nebo Austrálie, je ale takzvaný Standard kvality profese učitele považován za jeden z pilířů pedagogické profese.

I přes to, že v České republice v současné době neexistuje oficiálně platný dokument, který by tyto standardy pro českého učitele formálně ukládal, existuje několik programů, které se snaží představit evropského učitele v jasném kontextu vlastní profese a celé společnosti. Evropského učitele proto, že materiály vychází zpravidla z iniciativy odborníků ze zahraničí.

Jak již bylo řečeno, s profesí učitele se lidé setkávají hned v několika pozicích. V rámci diplomové práce jsem se rozhodla zůstat u té nejzákladnější, tedy pozice žáků. Zajímalo mě totiž, jak vnímají žáci chování svých vyučujících právě v kontextu těchto sdružených kompetencí.

V rámci teoretické části práce jsem se pokusila vyzdvihnout hlavní myšlenky a informace, které jsou pro utvoření vlastního úhlu pohledu na standard profese učitele v rámci komplexních souvislostí zásadní.

Cílem byl v první řadě takzvaný monitoring českého pedagogického prostředí v kontextu standardů profese učitele. Představit současnou situaci a hlavní představitele, kteří se tématikou odborně dlouhodobě zabývají.

II. Teoretická část

1. Role vzdělání ve 21. století

Už pojem celoživotního učení předem určuje cíl, kterého má činnost docílit, tedy toho, aby se člověk vzdělával různými způsoby po celý jeho život. S postupem času se lidé odvrací od školy jako primárního zdroje vzdělání. Do středu pozornosti se naopak dostává sebevzdělávání, znalosti získané vlastní zkušeností nebo například ze zpravodajství.

Podle Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR (2003, s. 4) celoživotní učení zahrnuje:

- **formální vzdělávání**, které se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Takovouto typickou vzdělávací institucí je škola
- **neformální vzdělávání**, které nevede k ucelenému školskému vzdělání. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém. Je zaměřené na určité skupiny populace a organizují je různé instituce (instituce pro vzdělávání dospělých, podniky, kulturní zařízení, nadace, kluby, apod.)
- **informální vzdělávání** jako proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí, kontaktů. Na rozdíl od formálního vzdělávání či neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Jak uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 33) ve svém Pedagogickém deníku cílem na základě potřeby celoživotního vzdělávání se stává takzvaná „učící se společnost“. Ta představuje stav společnosti, kde vzniká potřeba a přikládána důležitost potřebě se vzdělávat a učit se během celého života, a to více zdrojů a v rozličných formách.

Je zároveň na místě upozornit, že vzdělání má dvě role - sociální a hospodářskou (Klíčové kompetence pro celoživotní učení, 2007, s. 3.). Celoživotní učení tedy hraje zásadní roli jak pro samotného člověka, jedince, tak pro společnost jako celek.

Pro jedince je vzdělání způsob, jak získat zaměstnání, po kterém touží, společenské postavení a ve spojení s tím také například adekvátní výši příjmu. Nemá, jak dosáhnout dobrého zaměstnání a často ovlivňuje výši jeho příjmu. Důležitost vzdělání pro společnost jako celek spočívá především v udržování kontinuity společnosti, v návaznosti na minulost a v přípravě na budoucnost. Jak vysvětluje právě Strategie celoživotního učení pro Českou republiku (2007, s. 6) učení napomáhá posouvat hranice lidských možností prostřednictvím vědy a výzkumu. V návaznosti na to tedy zároveň napomáhá vzrůstu ekonomiky státu. “Nejsou to surovinová základná ani finanční kapitál, co rozhoduje o konkurenceschopnosti země. Jsou to lidské zdroje, které jsou nevyčerpatelné a stále znovu obnovitelné.” (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

Ať už tedy z pohledu jedince, tak společnosti, dá se tvrdit, že celoživotní vzdělání se může jevit jako neviditelná hranice mezi úspěchem a neúspěchem. Jasný důkazem je například rozdělení lidí do různých platových tříd. Z pohledu hospodářského zase můžeme rozdělovat konkrétní země podle ekonomických úspěchů, za kterým, jak už bylo řečeno výše, stojí právě “učící se společnost”. Zatímco vzdělání bylo v minulosti a je i dnes doménou nejvyspělejších zemí, bídu doprovází negramotnost. Proto by se vzdělání ve 21. století mělo stát jednou z hlavních priorit všech států. To tvrdí Blížkovský ve své publikaci “Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století” (Blížkovský, 2000).

1.1. Vymezení základních pojmů v rámci pedagogického slovníku

V rámci tématu, o kterém bude v diplomové práci pojednáváno, tedy Standard kvality profese učitele, je příhodno vytyčit některé pojmy, které s ním neodmyslitelně souvisí. V odborných pedagogických publikacích i v běžném životě se setkáváme s pojmy jako jsou schopnosti, dovednost, kompetence nebo způsobilost. Na první pohled se zdají být srozumitelné a pochopené. V některých souvislostech však mohou mezi nimi vznikat určité nejasnosti. Pro potřeby diplomové práce zabývající se profesním standardem učitele je tedy vhodné přemýšlet nad pojmy z pohledu cíle vzdělávání žáků, ale zároveň z pohledu pedagoga.

1.1.1. Dovednost

Termín pochází z anglického „skill“ a není dodnes dostatečně vymezený. Jde o „způsobilost člověka k provádění určité činnosti (např. čtení, řešení úloh určitého typu – dovednosti intelektové; plavání, jízda na kole, obsluha technického zařízení – dovednosti senzomotorické)...Je podmíněna do určité míry vrozenými předpoklady, ale hlavně je osvojována učením a výcvikem...Osvojování určitých dovedností je základní součástí školního vzdělávání, a proto jsou dovednosti vymezovány jako vzdělávací cíle v různých kutikulárních dokumentech, vzdělávacích programech aj.“ (Průcha a kol., 2009, s. 59).

1.1.2. Schopnost

Schopnost je „individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu. Je to možnost, podmíněná do jisté míry vrozenými předpoklady, která se může (ale nemusí) rozvinout v závislosti na tom, do jakého sociálního prostředí je člověk začleněn, jak kvalitní výchovy a vzdělání se mu dostane, co on sám pro rozvoj svých schopností udělá...Schopnost se liší od dovednosti, která značí způsobilost člověka k provádění určité činnosti“ (Průcha a kol. 2009, s. 262).

1.1.3. Informace

„Sdělení, zpráva; obsah procesu lidské komunikace; odevzdávání a přijímání oznámení, jejich přenos osobním kontaktem, zvukem, signálem a prostředky masové komunikace“ (Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích, 1997, s. 273).

1.1.4. Vědomost, znalost

„Soustava faktů a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jednatelce osvojil prostřednictvím školního vzdělávání, vlastního učení a z jiných zdrojů. Je výsledkem vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování, praktického experimentování i životních zkušeností. Odráží tedy jak společensko – historickou zkušenost generací, tak individuální zkušenost jedince“ (Průcha a kol., 2009, s. 337).

Vědomosti jsou podle Pedagogického slovníku “hlavní kategorií obsahu vzdělávání ve všech školních kurikulech a v souladu s tím jsou hlavním objektem zjišťování a měření vzdělávacích výsledků jak na národní úrovni, tak v mezinárodním srovnávání”.

1.1.5. Způsobilost

Průcha ve své publikaci vystihuje pedagogická způsobilost, která podle něj zahrnuje „předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka stanovené zákonem. Patří k nim právní způsobilost, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka. Vzdělání pro získání odborné kvalifikace je předepsané zákonem“ (Průcha a kol., 2009, s. 193–194).

1.1.6. Kompetence

„V pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných situacích“ (Průcha a kol., 2009, s. 129). Podle Jandourka a jeho Sociologického slovníku (2007, s. 125) je kompetence „schopnost zvládnout nějakou činnost nebo situaci, popř. schopnost zařadit nové poznatky do širšího kontextu“.

V pedagogickém prostředí, ve škole, mezi pedagogy a žáky se pojem kompetence nejčastěji užívá právě ve spojení s žáky a studenty. Kompetence jsou v tomto případě doslova cílem jeho učení a vzdělávání se. Dále se také setkáváme s profesními kompetencemi učitele, které by měly být základem pro tvorbu Standardu kvality profese učitele.

1.2. Funkce školy

Podle autorů “Sociologie výchovy a školy” instituce jako je škola v první řadě vzdělává. Zároveň ale také směřuje k formování osobností dětí a mládeže (Havlík, Kot’a, 2011, s. 16).

Škola tedy plynule navazuje na primární socializaci, která se děje v rodinném kruhu v prvních letech života žáka. Následně ho uvádí na další úroveň socializace, tedy do

společenského života. Podle Havlíka a Koti (2002, s. 17) je právě škola modelem společnosti, ve které se děti mají naučit společnému soužití. Právě tento prostor, kde mají děti možnost setkávat se a tvořit vazby má následně zásadní vliv na další utváření postojů k druhým lidem.

Walterová (2004, s. 71–72) na základě analýzy odborných publikací uvádí hlavní funkce současné školy.

Jsou jimi:

- **etická funkce**, na jejímž základě je možné zdůraznit výchovné působení na žáky a předávat jim hodnoty a postoje,
- **ochranná funkce**, která pomáhá zajistit bezpečné prostředí pro žáky a zajistit prevenci sociopatologických jevů,
- **kvalifikační funkce**, která napomáhá vytvářet pracovní návyky a základy pro budoucí uplatnění na trhu práce,
- **ekologická funkce**, zaměřující se na realizaci vhodného prostředí pro žáky, kteří se mají v rámci školy cítit příjemně,
- **selektivní a diagnostická funkce**, která na základě úspěšnosti žáka ve škole předurčuje jeho budoucnost; má za úkol pomoci rozvinout potenciál žáků na základě určité diagnózy, nehledě na úspěšnost dětí,
- **kulturační a kulturně integrační funkce**, jejíž optikou se v pedagogickém prostředí nahlíží na ideu multikulturalismu a evropanství; funkce má zároveň za úkol posílit národní identitu a zaměřit se na kulturní dědictví národa,
- **ekonomická funkce** má za úkol zdůraznit princip vzdělání jako investice do budoucna,
- **politická funkce**, která zdůrazňuje roli školy jako realizátora vzdělávací politiky a jako místa, kde se dodržují základní práva a normy státu,
- **socializační a personalizační funkce**, jejíž úkolem je začlenění žáka do společnosti,

- **metodologicko – koordinační funkce**, která reflektuje oblast celoživotního vzdělávání; má tedy propojit znalosti a zkušenosti žáka ve všech oblastech života,

Z výše zmíněných funkcí, které zastává škola, a které zmiňuje ve své publikaci “Úloha školy v rozvoji vzdělanosti” Walterová, role vzdělání ve společnosti, cíle učení a mnoho dalších, jsou faktory, které působí také na změnu pojetí učitele.

Povolání v oblasti pedagogické činnosti jsou typické pro svůj široký “záběr” činností. Zásadní roli v učitelství také hraje přizpůsobení se vnějším podmínkám, které jeho činnost mohou ovlivňovat. Pedagog tedy musí reagovat na měnící se podmínky. Sám by ale také měl být jejich tvůrce.

2. Učitel

S tématem profesního standardu profese učitele neodmyslitelně souvisí kapitola, kde bude pedagogická profese zasazena do kontextu školního prostředí. V České republice se učitelem, jako ústředním tématem zabírá široké pole odborných publikací, výzkumů, praktických příruček nebo encyklopedií a slovníků.

Je třeba ale začít úplně u kořene. Rámec tematiky učitele totiž začíná u oficiálních zákonů a školských dokumentů, které povolání legislativně a formálně vymezují. Pojem učitel se v české terminologii často zaměňuje s pojmem pedagogický pracovník. Zásadní diferenciaci pojmů ale vysvětluje zákon o pedagogických pracovnících Rozdíly v pojetí obou pojmů zachycuje zákon o pedagogických pracovnících. Podle něj “pedagogický pracovník” je označení pro obecnou profesní skupinu, která vykonává jak přímou vyučovací činnost, tak přímou pedagogickou činnost. Naopak u termínu učitel je vymezení užší.

Zákon o pedagogických pracovnících současně zakotvuje předpoklady, které musí mít pedagogický pracovník pro vykonávání profese. Patří k nim způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka. Nelze vynechat také jasné určení způsobů, jak získat odbornou kvalifikaci pro jednotlivé skupiny pedagogických pracovníků.

Na mezinárodní úrovni je učitelská profese zakotvena v dokumentu z roku 1966 s názvem Recommendation concernig the Status of Teachers (1966,), který měl zásadní vliv na uznání učitelství jako profese (Vašutová, 2007, s. 76).

Z pohledu odborníků, pokud bychom srovnali zájem o pedagogickou profesi v zahraničí a v Česku, k obecné shodě by pravděpodobně vůbec nedošlo. V zahraničí je téma učitel v centru zájmu mnoha výzkumů a tématem široké veřejnosti, které usilují o neustálé zvyšování prestiže tohoto povolání. V Česku lze podobný zájem sledovat jen těžko. Důkazem může být například dokument s názvem Bílá kniha, který je prakticky jediným zdrojem informací, které pojednávají o postavení učitele ve společnosti se záměrem zvyšovat jeho prestiž. V díle se například pojednává doslova o „proměně role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků“ (Bílá kniha, 2001, s. 85).

Role vzdělávání v celospolečenském kontextu se neustále vyvíjí. Právě s přihlédnutím k tomuto se v dokumentu doporučuje “vymezit a zvýšit kvalifikační úroveň všech kategorií pedagogických pracovníků, zvyšovat kvalitu přípravného vzdělávání, dobudovat systém dalšího vzdělávání, založit systém kariérového a platového postupu, zvyšovat vědeckou a pedagogickou úroveň pedagogických a akademických pracovníků v terciálním systému vzdělávací soustavy a rehabilitovat platovou úroveň pedagogických pracovníků.” (Bílá kniha, 2001, s. 94–96)

Na mezinárodní úrovni o zvyšování kvality učitele pojednávají také materiály UNESCO, OECD nebo Evropské komise. Jsou to např. Learning: The Treasure Within (1996) nebo Improving the Quality of Teacher Education (2007).

2.1. Příprava učitelů k výkonu povolání

Podle Průchovi publikace “Učitel: současné poznatky o profesi” z roku 2002 je jedním ze zásadních bodů, které ovlivňují kvalitu vzdělávání ve školách samotnou přípravu budoucích učitelů. To je také jedním z důvodů, proč se v České republice začalo také rozdělovat vysokoškolské vzdělávání na bakalářské a magisterské studium. Stalo se tak na základě takzvané Boloňské deklarace (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání,

1999). Právě kvůli podpisu této dohody se na pedagogických fakultách v Česku začala diferencovat příprava pedagogů, kteří mají působit na druhém stupni základních škol a středních školách. Ty si proto volí specializační obory.

Naopak budoucí pedagog, který má vyučovat na prvním stupni základní školy je na pedagogické fakultě dále připravován v rámci takzvaného “nestrukturovaného magisterského studia”, které ve své publikaci “Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů” zmiňuje Pavel Brebera (2006). Výhoda systému, který je využíván pro budoucí učitele druhého stupně základní školy a budoucí učitele středních škol, strukturovaného systému, je větší prostupnost jak na lokální úrovni mezi fakultami, tak na národní úrovni mezi univerzitami a na mezinárodní úrovni mezi státy.

Naopak nevýhodou je prodlužování standardní délky studia z důvodů nahromadění závěrečných zkoušek, nižší možnost přijetí uchazečů přicházejících z jiných fakult a univerzit nebo uplatnitelnost absolventů bakalářského studia bez navazujícího magisterského studia (Spilková, Vašutová a kol., 2008).

Vysokoškolské studium v pedagogickém oboru se v Česku v současné době nabízí na celkem devíti univerzitách. Každá z nich má přitom možnost nastavit si vlastní podmínky pro přijímání nových studentů a obsah výuky. I přesto, že výukové cíle na různých úrovních vzdělávání na úrovni základní i středoškolské zůstávají vesměs stejné, univerzity sestavují také vlastní profil absolventa, vždy závislý na vlastních prioritách vedení školy.

2.2. Absolvent studia učitelství

Nejasný a nesystematický profil absolventa vysokoškolského studia v oblasti učitelství potvrzuje Vladimíra Spilková ve své publikaci “Kvalita učitele a profesní standard”. Podle ní jsou v některých případech výstupy těchto studentů dokonce nesrovnatelným rozdílem, a důvod je jasný - široká diverzifikace výuky, délka studia, obsahů i výstupů (Spilková, 2011).

Řešením by ale v budoucnosti mohl být takzvaný Standard kvality profese učitele, který by mohl soužit jako základní úroveň absolventa učitelství. Mohl by se tedy stát

například základním minimem pro výkon učitelské profese (Vašutová, 2004, s. 190). Takovým způsobem by bylo možné budoucí pedagogy adekvátně připravovat a školským zařízením garantovat určitou úroveň schopností a znalostí.

3. Reforma učitelské profese v Česku

Zásadní změna vzdělávání i vzdělávací politiky a zlepšení kvality vzdělávání a efektivity výsledků vzdělávání. To je cílem kurikulární reformy, která v posledních letech na území České republiky probíhá. Jak už bylo zmíněno výše, oproti zahraničí se Česko zájmem o zlepšování pozice profese učitele nemůže příliš rovnat. V tuzemském školství ale probíhají i další reformy, které se však v přímém důsledku prakticky netýkají role učitele. „Péče o vzdělávání, pracovní podmínky, profesionální růst a společenské postavení učitelů patří k nejzanedbanějším stránkám polistopadového vývoje ČR“ (Blížkovský a kol., 2000, s. 44).

Během série výzkumů z 90. let minulého století založených na pedeutologické komparativní profesiografii potvrdil Blížkovský a kol. (2000, s. 67) následující hypotézy:

- největší slabina současných reforem ve školství je nedostačující péče o kvalitní učitele
- roste význam, náročnost a rozsah učitelské práce, přičemž podmínky pro její výkon stagnují
- stále se zvětšuje vzdálenost mezi současnými nároky na učitelskou profesi a realitou, pedagogické fakulty nepřipravují své absolventy na požadavky, které se po nich budou chtít v praxi
- nevyžívá se mimořádný osvětový potenciál školství a učitelství, přitom školství je sektor s velkým počtem vysokoškolsky vzdělaných lidí a jako takový by měl být hnacím motorem změn ve společnosti

Problémovost učitelského povolání si ve svém díle “Alternativní pohled na kompetence učitelů” uvědomuje také Zdeněk Helus. Mluví dokonce o určité formě krize, která pramení z nezájmu veřejnosti o postavení učitele ve společnosti. V důsledku toho

vzniká u pedagogů pocit demoralizace. Podle Vašutové, 2004 se v krajních případech může mluvit dokonce o ohrožené profesi, protože již není pro mladé lidi atraktivní, hlavně kvůli podhodnoceným platům a špatným vyhlídkám kariérního postupu.

Práce učitele je obtížná hned z několika důvodů. Pedagog je v rámci svého povolání nucen provádět více odborných činností najednou, vzhledem k tomu, že svou profesi vykonává z velké části za účasti žáků, je nutné jeho plné nasazení, které často provází také psychický nátlak. Je třeba se totiž striktně držet časového plánu, který musí být efektivně vyplněn činnostmi, které výuku posunou dál a žáky přivedou k výukovému cíli, tedy nabytí vědomostí a znalostí. Nelze také opomenout, že právě pedagog v rámci svého povolání nezastává pouze roli učitele, ale zároveň také poradce nebo hodnotitele. V rámci svého působení se musí přizpůsobovat různým situacím, které vznikají během výuky.

4. Role učitele

V rámci své publikace “Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu” autorka Jaroslava Vašutová diferencuje pedagogické role právě v důsledku stále narůstajících požadavků ze strany společnosti.

Vašutová (2004, s. 81) vyjmenovává základních pedagogických role učitele následovně:

- role poskytovatele poznatků a zkušeností, ve které učitel předává žákům jednak poznatky a jednak zkušenosti,
- role poradce a podporovatele, ve které učitel žákům radí, podporuje je, motivuje, provází je výukou a konzultuje s nimi vzniklé situace,
- role projektanta a tvůrce, ve které učitel tvoří projekty, vymýšlí aktivity a úkoly pro žáky, zhotovuje učební materiály a pomůcky, zkouší nové koncepce a strategie,
- role diagnostika a klinika, ve které učitel diagnostikuje jednotlivé žáky, jejich potřeby, zájmy, styly učení i problémy, diagnostikuje sociální vztahy žáků ve třídě, odhaluje sociálně patologické chování žáků, dokáže včas a účinně zasáhnout, komunikuje s žáky, rodiči, výchovným poradcem,

- role reflektivního hodnotitele, ve které učitel hodnotí žáky, jejich výsledky a osobnostní změny, hodnotí kurikulum, reflektuje hodnocení své výuky žáky, kolegy a dalšími subjekty, reaguje na proměny vzdělávacího kontextu a reflektuje sám sebe,
- role třídního a školního manažera, ve které učitel vede třídu a podílí se na vytváření klimatu třídy, organizuje výuku i mimoškolní aktivity, vede agendy svých žáků a využívá je pro svou práci, podílí se na zkvalitňování práce školy a spravuje vybavení kabinetu, třídy apod.,
- role socializačního a kultivačního modelu, ve které vystupuje učitel jako vzor a zosobňuje model hodnot a v odborném vzdělávání model profesní socializace.

Vůbec nejdůležitější rolí, které se pedagog musí, nebo by alespoň měl v dnešní době věnovat, je podle autorky role podpůrná, takzvaná role poradce. Nejméně důležitá je v tomto výčtu podle Vašutové naopak role hodnotící.

Je na místě připomenout, že pedagog má hlavní zodpovědnost za rozvoj svých žáků a studentů. Není to však jediná pozice, které se musí v profesním životě zaobírat. Stojí před ním totiž zároveň poměrně vysoké požadavky ze strany vedení školy, rodičů a obecně celé společnosti. Možná právě tento fakt celou pedagogickou profesí částečně komplikuje. Můžeme říci, že s učitelem se setkal v různých situacích prakticky každý, jak v roli žáka nebo v roli rodiče žáka a mnoho dalších. To může podle Vašutové v různých životních situacích lidem evokovat pocit, že velmi dobře ví, co je obsahem takového povolání a ví, jak by se měl pedagog v různých situacích chovat.

Pedagog je tak v podstatě neustále v hledáčku všech, kteří tímto pocitem disponují. Je stále sledován, hodnocen a stojí často pro velkém očekávání, které může hraničit dokonce s nereálnými předpoklady na takzvaného *“perfektního”* učitele.

5. Profil učitele

Pohledů na to, kdo je a kdo by měl být učitel v dnešní době, je velké množství. Možná právě proto, že v současné situaci neexistuje žádná jednotná metodika, která by profil

pedagoga jasně vymezovala. To potvrzují i slova v publikaci Vašutové (2004, s. 92), která říká „celostní obraz učitele je velmi složitý, má mnoho teoretických vrstev a odstínů“.

I přes to, že názory se na tuto tematiku u odborníků vesměs liší. Lze se pravděpodobně u všech shodnout na to, že takzvaný profil učitele se skládá z osobnostních charakteristik, odborných kvalit, z kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad (viz Vašutová, 2004, s. 40).

Vlastimil Pařízek ve své knize “Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese” stejně jako Vašutová zmiňuje zejména způsobilost, a to hned z několika pohledů. Podle něj se totiž připravený pedagog pozná podle jeho odborné a výkonové způsobilosti. Nesmí ale chybět ani osobní, společenská a motivační způsobilost. To všechno jsou podle něj předpoklady, které tvoří pravého pedagoga (1988, s. 30–50).

Bod, který by neměla překrývat odborná připravenost jsou zároveň morální a etické postoje, které zmiňuje ve svém díle Brezinka (1996, s. 156). Má tím na mysli takzvanou osobní zodpovědnost pedagoga za své jednání.

Podle dalších odborníků je ale podstata pedagogického povolání mnohem hlubší, než se na první pohled může zdát. Podle Průchy (viz 2002) se učitelem člověk musí dokonce narodit, a to hlavně z důvodů, že pro tuto profesi jsou podle něj důležité zejména vlastnosti, jako je psychická vybavenost, se kterou se jedinec rodí jako s osobní predispozicí.

Z těchto názorů tedy můžeme vyvodit, že takzvaný profil učitele se skládá z dvou pomyslných stránek, které se navzájem propojují. Jsou jimi odborné kvality, které zahrnutí kompetence, znalosti a dovednosti, které může pedagog získat během svých studií a pedagogické praxe. Na druhé straně pak stojí osobní kvality učitele, které se prakticky podepisují do celkového výstupu chování učitele v praxi. Stále jde však o popis velmi obecný bez konkrétních nároků na výsledný profil učitele.

Jasnými předpoklady odborných kvalit se zabývají ve své publikaci autoři Kolář, Raudenská a Frühaufová s názvem “Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět”. Ti mezi základní znalosti učitele řadí v první řadě znalosti o

vlastních žáci, na kterých probíhá jejich výuka, dále pak neodmyslitelně znalost obsahu, znalosti o motivaci a problematice zkušeností. Mezi zásadní kategorii znalostí řadí také znalosti o procesech hodnocení, znalosti o koncepcích vyučování, znalosti o roli učitele, znalosti o problematice kooperace žáků ve vyučování a znalosti o dialogickém vyučování (Kolář a kol., 2001, s. 12–13).

Kyriacou (2008, s. 23) vymezuje ve své knize klíčové dovednosti učitele. Jsou to:

- dovednosti spojené s plánováním a přípravou hodiny,
- dovednosti spojené s realizací vyučovací jednotky,
- dovednosti spojené s řízením vyučovací jednotky,
- dovednosti spojené s vytvořením klimatu třídy,
- dovednosti spojené s udržením kázně,
- dovednosti spojené s hodnocením výsledků žáků,
- dovednosti potřebné k reflexi vlastní práce

6. Profesní kompetence

Kromě otázky kvalit, dovedností a znalostí či morálních hodnot je zde ještě další oblast, kterou je nutno v rámci profilu učitele zvážit. Připomíná ji ve své knize Vašutová (viz 2004). Jde o takzvané profesní kompetence, které podle ní mohou nahradit odborné znalosti a dovednosti. Jejich přidaná hodnota je navíc v tom, že tyto kompetence mohou fungovat jako hodnotící prvek v analýze a konkrétním popisu učitelského povolání. Mohou představovat rámce a oblasti, které povolání budou charakterizovat.

Profesní kompetence by podle Vašutové měly být v budoucnu obsahem Standardu kvality profese učitele. „Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých pedagogických rolích. Definování

struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“ (Vašutová, 2004, s. 92).

Vašutová k tématu profesní kompetence uvádí jejich rozdělení. Mluví o nich jako o takzvaných jádrových kompetencích. Ty se v největším měřítku odráží v rámci pedagogické činnosti učitele právě na žácích.

Vašutová (2004, s. 105) definuje 7 základních kompetencí, mezi které patří:

- kompetence předmětová/oborová;
- kompetence didaktická a psychodidaktická;
- kompetence pedagogická;
- kompetence diagnostická a intervenční;
- kompetence sociální,
- psychosociální a intervenční;
- kompetence manažérská a normativní a
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Pedagogický slovník z rukou Průchy, Walterové a Mareše zase o pedagogických kompetencích mluví následovně „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažérské a normativní; profesně a osobnostně kultivující“ (Průcha a kol., 2009, s. 129).

Podle Vašutové by právě jasně dané kompetence mohly pomoci k takzvané profesionalizaci učitelství. Podíl na tomto nelehkém úkolu má pak dál etický kodex, kariérní řád nebo organizace, která by jednala na téma profese učitele.

7. Učitelská profesionalita

Nad tématem profese učitele se může zdát, že v obecné platnosti spíše neexistuje mezi odborníky shoda. Stejně je to právě u takzvané profesionalizace učitelství, které bylo

zmíněno v kontextu pedagogických kompetencí a kterou zmiňuje například Vašutová (viz 2004) ve své publikaci. V rámci učitelského povolání neexistuje ani shoda na tom, že se řadí učitelství mezi profese nebo takzvané semiprofese. Pojem profese je podle Průchy (2002, s. 19) „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“.

Naopak pojem semiprofese je vysvětlován jako takzvaná práce poloprofesionálních pracovníků. V rámci toho je v díle “Učitelství jako povolání” uvedeno několik znaků, které profesionalitu doprovází a dělají ji takovou, jaká je.

Co tedy znamená být profesionálem v profesi učitele?

- Práce je posláním, kterému se jedinec věnuje naplno. Věnuje se naplno také přípravám na povolání během studií na specializovaných univerzitách.
- Klient je vždy na prvním místě. V rámci profese se musí jedinec vždy rozhodovat a jednat v prospěch klienta nebo žáka.
- Vztah dvou jedinců musí být vždy na profesionální úrovni. A profesionál musí vždy dělat vše v zájmu objektivitu.
- Zásadní jsou etické standardy, kterými je třeba se řídit (viz Kořa 2011, s 19–20).

Podle Vašutové (viz. 2007) pedagogové z velké části vykonávají své povolání z vlastního nadšení z práce. To však není dostačující. Jak už bylo zmíněno výše, v zahraničí v posledních letech prochází učitelské povolání změnami, které mají za cíl vést k větší profesionalizaci učitelství. To má následně vést k vyšší kvalitě vzdělávání. Česká republika s tímto trendem ale bohužel nejde. Podle Vašutové by měl být učitel i navzdory současné situaci v českém školství brán především jako odborník, které o svém jednání rozhoduje v návaznosti na vlastní zkušenosti a znalosti a neřídí se pouze vlastní intuicí.

Zároveň vyvíjí snahu k tomu, aby byli žáci v co nejlepších možných podmínkách pro studium, k čemuž využívá nastudované pedagogické metody.

K tématu profesionalizace povolání je nutno dodat, že pravomoci, které učitel v dnešní době má, se postupně rozšiřují. Jak uvedla v publikaci “Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr, úvodní teoreticko - metodologické studie” Vladimíra Spilková a Jaroslava Vašutová a kol., ještě před rokem 1989 byli učitelé považováni za „vykonavatelé, realizátoři, spotřebitelé kurikula s minimální profesní autonomií a tedy i odpovědností“ (Spilková, 2008, s. 44).

Jejich úkolem bylo dle knihy „předávání předepsaného“ a jejich profesionalita byla značně omezená, jak je to typické pro země s centralizovaným vzdělávacím systémem. Dnes je situace docela jiná. Učitel se postupně stává součástí kurikulární revoluce.

Dalo by se tedy říci, že samotná profesionalizace učitelské profese se vyvíjí v závislosti na podmínkách, ve kterých se vzdělávání realizuje. Podle Vašutové (viz 2004) například profesionalita vyplývá především z krize učitelské profese, která se projevuje nekvalifikovaností učitelů, nedostatky v jejich práci a následně také zhoršujícími se výsledky žáků.

“Profesionalizace by pomohla k ukotvení učitelského povolání ve společnosti, k vymezení hranic a určení práv a povinností všech subjektů vzdělávání. Učitelům by umožnila najít své místo a roli ve společnosti. K tomu by výrazně pomohlo vytvoření pedagogické komory, v jejíž kompetenci by bylo vytvoření etického kodexu, kariérního řádu a profesního standardu (viz. Spilková, 2008).

8. Etický kodex

Vzhledem k tomu, že pojem etický kodex byl v souvislostech s pedagogickou profesí výše zmíněn již několikrát, je na místě ho alespoň stručně popsat. „Profesní etický kodex a jeho dodržování by měl zabezpečit nejen kvalitu práce profese, ale ochranu jejich členů proti nekompetentnímu posuzování jejich práce“ (Holoušová, 2008, s. 88).

Jak již ale bylo zmíněno, právě učitelé vlastní psaný etický kodex nemají. Podle Holoušové je důvodem pravděpodobně to, že učitelská profese byla historicky považována za povolání naplněné morálními kvalitami a dodržování nepsaných etických pravidel.

Jak již bylo řečeno, nároky ze stran společnosti na pedagogy neustále rostou, čímž vzniká stále větší nutnost etického kodexu psaného výhradně pro učitelskou profesi. Například Wolfgang Brezinka ve své knize “Filozofické základy výchovy” zmínil několik důvodů důležitosti etického kodexu pro pedagogy.

V první řadě je to svoboda učitele. Právě rozhodování pedagoga je vázáno otázkou zodpovědnosti. Je podle Brezinky tedy nutné mít před sebou jasná morální pravidla, která pomohou učitel v rozhodnutích o tom, co je správně a co naopak není.

Dalším důvodem je, postavení učitelé jsou vzoru pro jeho žáky, které vyučuje. Jsou totiž podle Brezinky jednoduše ovlivnitelní, působí na jejich chování a jejich rozhodování. Kromě nových informací by tedy pedagog měl zároveň předávat jasné hodnoty cností.

V neposlední řadě je třeba jasně stanovit povinnosti a práva učitelů a chránit je tak před nerealistickými požadavky společnosti (Brezinka, 1996, s. 158–161).

Na druhé straně je v rámci etického kodexu nutno stanovit jasná práva a povinnosti pro žáky a jejich rodiče. V Česku však podle Vašutové (viz. 2007) bohužel chybí podnět pro vytvoření oficiálního dokumentu tohoto charakteru. Je to podle Vašutové hlavně z důvodu velmi širokého spektra pedagogů, kteří mají různorodé názory a představy o ideálním vztahu učitele, žáků a rodičů vůči povinnostem mezi sebou tak, aby nedocházelo k omezování osobní a profesní svobody.

9. Kariérní řád

Stejně jako neexistuje v České republice oficiální dokument pro etický kodex, neexistuje ani kariérní řád, tedy určitá pravidla pro odměňování pedagogických pracovníků. Systém jejich odměňování vychází v současné době ze zákona o pedagogických

pracovnících (viz 2004) a z vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (viz 2005).

V současném režimu je tedy pracovníkům v oblasti vzdělávání přiřazován plat na základě takzvaných platových tříd. Ty se rozdělují podle úrovně odpovědnosti, zkušeností, praxe a složitosti vykonávané práce.

Formou nenárokové složky platu se zohledňuje výkonnost a dosažené úspěchy a výsledky pedagogického pracovníka, formou příplatku za vedení vedoucí funkce pracovníka a formou specializačního příplatku specializovaná činnost pracovníka (viz Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků, 2003).

Sytém ale stojí proti široké kritice. Největším problémem je podle odborníků nejen z pedagogických sfér složitost až téměř nemožnost rozlišit a odměnit kvalitního pedagoga, dále pak malá motivace pro učitele, která vytváří profesi méně atraktivní pro osoby, které o učitelství uvažují jako o budoucí profesi.

Cílem v dalších letech je tedy vytvoření kariérního řádu pro učitele v České republice, který by zároveň napojen na systém odměňování pedagogických pracovníků podle úrovně dosažených kompetencí.

10. Kvalita učitele

Téma kvality učitele, které dokresluje okolnosti profese učitele jako celek je třeba uvést v širším kontextu úzce souvisejících fenoménů. Jsou jimi kvalita vzdělávání, kvalitní škola.

Kvalita vzdělávání patří dle publikace “Kvalita učitele a profesní standard” (Spilková, Tomková, 2010) k nejfrekventovanějším tématům v současném pedagogickém diskurzu a je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Kvalita vzdělanosti populace je považována za jeden ze zásadních faktorů ekonomického růstu výrazně souvisí se stabilitou demokratického systému, s úrovní sociální koheze, kulturní úrovní lidí, se zdravím populace, s odolností vůči negativním společenským jevům apod. (Helus 2008, Spilková: Vašutová 2008).

Politická rétorika, která formuluje nová očekávání a nové požadavky společnosti směrem ke vzdělávacím institucím, má obecněji a spíše proklamativní ráz. Konkrétně jde například o apel na prosazení “nového vzdělávacího paradigmatu” v dokumentech OEXD, UNESCO, Evropské komise (Kotásek 2004), s důrazem na princip celoživotního vzdělávání na sociální funkci školy, na posílení spravedlnosti vzdělávání (Spilková, Vašutová 2008). Pojetí kvality vzdělávání je výrazně ovlivněno sociokulturním kontextem jednotlivých zemí, proto lze identifikovat specifické akcenty a přístupy ve vazbě na jejich koncepce vzdělávací politiky a klíčové hodnoty a cíle vzdělávání formulované v kurikulárních dokumentech.

Pojem kvalita vzdělávání je komplexní a je velmi těžké ho jednoznačně vymezit. V české odborné komunitě je nejčastěji chápán jako “žádoucí úroveň fungování nebo produkce vytvářené školou, souborem škol nebo celou vzdělávací soustavou”. Tato úroveň je předepisována určitými kritérii (např. Vzdělávacími standardy) a je také hodnocena na základě měření vzdělávacích výsledků (volně dle Průcha: Walterová: Mareš 1998, s. 119, Průcha 1996). Kvalita vzdělávacích výsledků je hodnocena na úrovni jednotlivých žáků, tříd a škol, na národní i mezní i mezinárodní úrovni.

K uvedenému pojení kvality vzdělávání se dle Spilkové a Tomkové (viz 2010) vážou další teoretické koncepty, inspirované ekonomickými teoriemi, zejména tzv. akontabilita spojená s odpovědností za kvalitu vzdělávacích výsledků a takzvaná přidaná hodnota ve vzdělávání (co a v jaké míře bylo u žáků rozvinuto vzhledem k jejich předpokladům, rozdíl mezi vstupem a výstupem vzdělávání).

Důraz na kvalitu vzdělávání a potřeba jejího hodnocení se zvyšují zejména v zemích s vysokým stupněm decentralizace školství a výraznou autonomií škol. Mnozí autoři kritizují, že se rostoucí veřejný zájem o kvalitu školního vzdělávání koncentruje na technické otázky měření kvality a porozumění tomu, co lze považovat za kvalitu ve školství, ustupuje do pozadí (Kaščák 2010). Jak upozorňuje například Ondřej Kaščák (2010) přeceňování významu měření vzdělávacích výsledků redukuje pohled na kvalitu: zaměřuje pozornost na fenomény, které lze dobře zaměřit a srovnávat.

V souvislosti s požadavkem kontrolovat kvalitu vzdělávání v decentralizovaném školském systému vystupují do popředí snahy zkoumat a posuzovat kvalitu a efektivitu škol. Na základě empirických výzkumů jsou vytvářeny různé modely kvality - kvalitní/efektivní/dobrá škola, kvalitní / kvalitní/efektivní/dobrá výuka, kvalitní /efektivní/kompetentní učitel.

Kvalita školy/kvalitní škola, tedy druhý ze zásadních faktorů, který ovlivňuje kvalitu učitele, je považována za holistický koncept, takzvaný gestalt – kvalit, který je výrazně ovlivněn širším kontextem a vnějšími podmínkami, které daná škola má pro svoji činnost (Kaščák 2010).

V obecné platnosti můžeme kvalitu školy podle publikace “Kvalita učitele a profesní standard” (Spilková, Tomková, 2010) chápat jako obecnou veličinu, která může nabývat různých hodnot od kvality nízké až po vysokou (míra kvality, resp. ne-kvality je určena na základě standardu, který má funkci dělicí, hraniční hodnoty), a nebo ji chápat pozitivně jako cílovou kategorii, které má být dosaženo, tedy jako chápat pozitivně jako cílovou kategorii, které má být dosaženo, tedy jako žádoucí, optimální úroveň jeho fungování (Průcha 1997).

Snahy o jasné vymezení znaků, kterými je možné popsat a vysvětlit fungování kvalitní školy, vyústily v mnoho pokusů připravit konkrétní model, který by prezentoval jasné charakteristiky, kritéria a znaky kvality navzájem provázané do celku a dávající tak nahlédnout do logiky fungování kvalitní školy (Hopkins 1990).

“Tyto modely vznikaly převážně na podkladě empirických výzkumů. Jednou z nejpoužívanějších metod byla případová studie. Podle určitých kritérií (např. Na základě pověsti školy, inspekčních zpráv, vzdělávacích výsledků školy, doporučení institucí pro vzdělávání učitelů, profesních spolků) jsou vybrány školy, považované za kvalitní, a ty jsou pak detailně zkoumány s cílem je co nejkonkrétněji popsat. Na základě “zpětného mapování” jsou vytvářeny portréty škol, které charakterizují školu jako v předem daných indikátorech kvality tak také popisují individuální specifika dané školy. Zobecnování údajů z případových studií je pak východiskem k formulování klíčových znaků a nejpodstatnějších rysů kvalitní školy” (Spilková 2005, s.23).

Již bylo zmíněno, že v zahraničí a na mezinárodní úrovni probíhá poměrně široká “revoluce”, která se zaměřuje na postavení učitelské profese. V posledních třiceti letech bylo také vytvořeno mnoho modelů kvalitní, efektivní školy, často v rámci mezinárodních projektů (např. OECD 1989, 1992, 1995, Evropská komise 2000, CERI – Centre for Educational Research and Innovation 2003), které do hloubky objasňovaly faktory, které jsou základními podmínkami pro kvalitní fungování a výsledky školy. Jedním z významných evropských projektů, jehož cílem bylo identifikovat klíčové faktory vhodné k hodnocení kvality školy v celoevropském měřítku, je “European Report on Quality of School Education” z roku 2000, který je výsledkem práce expertů z 27 evropských zemí pod záštitou Evropské komise.

V českém prostředí se témata kvalitní škola a kvalita školního vzdělávání dostávají do centra pozornosti vzdělávací politiky i odborné veřejnosti již v první polovině devadesátých let. “Děje se tak v souvislosti s tvorbou koncepcí transformace českého školství. V jednom ve své době významném dokumentu vzdělávací politiky (Kvalita a

odpovědnost, MŠMT 1994) je kvalita pojmem centrálním, ale nepříliš jasně vymezeným. Kvalita školy je, na velmi obecné úrovni, chápána jako žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích výsledků (Spilková, Tomková, 2010, s. 9).

Základním vztahovým rámcem pro posouzení kvality školy jsou pojetí a cíle školního vzdělávání, pojetí, cíle a funkce školy. Jak zdůrazňuje Janík (2010) “zpravidla se kritéria odvozují od formulací cílů uváděných v dokumentech vzdělávací a kurikulární politiky”.

“Za kvalitní je považována taková škola, která je úspěšná v naplňování těchto cílů. Z tohoto hlediska byla značnou komplikací absence konsenzuálních a oficiálně přijatých základních východisek transformace českého školství po roce 1989 v průběhu celých devadesátých let spojená s nejasností cílového stavu, kterého má být dosaženo. Tedy s nejasností toho, co považuje česká vzdělávací a kurikulární politika za kvalitní vzdělání, za žádoucí pojetí školy a výuky (Spilková, Tomková, 2010, s. 10).

Jako výrazně pozitivní zlom autorky Spilková a Tomková (2010) zdůrazňují Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001), který v sobě obsahuje základní východiska proměny školství a jasnější představy o kvalitě školního vzdělávání a kvalitní škole. Další konkretizaci klíčových cílů a očekávaných výstupů školního vzdělávání včetně představ o kvalitní výuce, která je prostředkem k dosahování požadovaných výsledků vzdělávání, přenášejí takzvané Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně škol.

10.1. Rozvoj vzdělávání učitelů v evropském kontextu

V rámci výzkumného projektu Univerzity Karlovy v Praze - Pedagogické fakulty Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu byl zpracován model kvalitní školy v podobě klíčových znaků a metodou případové studie byly ověřovány metody vhodné k hodnocení a sebehodnocení kvality školy (Spilková 2002).

Základními zdroji k vytvoření modelu kvalitní školy byly analýzy:

(1) Zahraničních teoretických přístupů a relevantních výzkumů na jejich základě vznikaly modely kvalitní, efektivní školy prezentující a hlouběji objasňující faktory, které jsou základními podmínkami pro kvalitní fungování a výsledky školy (Hopkins 1987).

(2) Školsko-politických dokumentů (společné trendy a principy vzdělávací politiky v evropských zemích, u nás zejména Bíla kniha Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání).

(3) Evaluačních kritérií používaných inspekčními orgány a výročních zpráv České školní inspekce.

(4) Projektů evaluace různých inovativních a alternativních modelů výuky (Zdravá škola, Začít spolu apod.).

(5) Vybraných nástrojů k hodnocení výuky (např. Flandersův systém a pozorování komunikace ve třídě, Systém na pozorování komunistické výchovy-Zelina, Gavora-Jelínková, Čkola na hodnocení otevřenosti vyučování - Wallen – Freankel apod.) (Spilková, Tomková, 2010, s. 11)

11. Kvalita učitele a profesní standard

Z výše zmíněných informací ohledně kvalitní školy a kvalitního vzdělávání vyplývá, že v rámci kvalitního školství hraje zásadní roli právě učitel. Tento fenomén je zastoupen hned v několika kategoriích, jako je například kvalifikovanost pedagogického sboru, interpersonální vztahy a spolupráce ve škole, zapojení učitelů do tvorby školního vzdělávacího programu apod.

Jeho profesní a lidské kvality hrají rozhodující roli v kvalitě výuky (způsob interakce, volba výukových strategií, vytváření příznivého klimatu pro učení apod.).

“Kvalita učitelů je všeobecně považována za klíčový faktor, který ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Některé výzkumy prokázaly, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než např. Kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (Hattie 2003, Barber-Mourshed 2007)” (Spilková, Tomková, 2010, s.12).

Jako konkrétní příklad může sloužit například studie s názvem "*How the world's best-performing school systems come out on top*" (McKinsey&Co. 2007, s. 12), která zkoumala vliv kvality učitele ve vyučovacím procesu.

Její výsledky mluví jasně. "Naměřený rozdíl mezi učitelskými výsledky dvou osmiletých žáků, z nichž jeden měl vynikajícího učitele a druhý učitele slabého, dosáhl během tří let více než 50 percentil. Jiná studie zmiňovaná v této zprávě, uvádí rozdíl 49 percentilních bodů mezi žáky, kteří měli tři roky mezi sebou tři různě kvalitní učitele ve srovnání s těmi, jimž se dostalo po sobě třech slabých učitelů" (Spilková, Tomková, 2010, s. 12).

Autoři studie zároveň mluví o významném vlivu nekvalitních učitelů, a to zvláště v prvních letech školní docházky. Žáci mají podle zveřejněných informací ve studii v tomto období stejného učitele často několik let, a tak může tento kauzální vztah zapříčinit nevratné ztráty vzdělávacího potenciálu žáků (McKinsey&Co. 2007).

11.1. Pojetí kvality profese v českém vzdělávání

Dokument s názvem "Národní program rozvoje vzdělávání v České republice" (2001, dále jen Bílá kniha) byl zmíněn v rámci pojetí učitele a jeho profese v kapitole "Učitel". V ní jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy. U něj snahy však neskončily.

V návaznosti na Bílou knihu byl totiž v rámci grantu MŠMT zpracován v letech 2000 – 2001 projekt s názvem "Podpora práce učitelů".

Právně v tomto dokumentu se objevuje jeden z prvních pokusů v českých poměrech o oficiální formulaci takzvaných profesních standardů (Vašutová 2004) ve formě kompetencí učitele.

Dokument byl zpracován na základě zkušeností v "Delorsově konceptu čtyř pilířů vzdělávání". Ten je založen na vybraných funkcích školy, které jsou zasazovány do zmíněných pilířů (Delors 1996).

Jednotlivé kompetence jsou vztaženy ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy, čímž jsou podrobněji specifikovány nároky na učitelskou profesi (viz tabulka převzatá od J. Vašutové 2001).

Tab. 1: Cíle vzdělávání a funkce školy, Podpora práce učitelů

Cíle vzdělávání	Funkce školy
Učit se poznávat - osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvíjet dovednosti potřebné k učení se	Kvalifikační
Učit se žít společně s ostatními - umět spolupracovat...	Socializační
Učit se jednat - naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí	Integrační
Učit se být - porozumět sám sobě a svému utváření v souladu s morálními hodnotami	Personalizační

Učitel dané vzdělávací cíle poté realizuje prostřednictvím následujících kompetencí:

Tab. 2: Cíle vzdělávání a kompetence učitele, Podpora práce učitelů

Cíl - učit se poznávat	Kompetence předmětová
	Kompetence didaktická/psychodidaktická
	Kompetence pedagogická
	Kompetence infromatická a informační
	Kompetence manažerská
	Kompetence diagnostická a hodnotící

Cíl - učit se žít společně s ostatními	Kompetence sociální
	Kompetence komunikativní
	Kompetence intervenční
Cíl - učit se jednat	Kompetence všeobecného rozhledu
	Kompetence multikulturní
	Kompetence enviromentální
	Kompetence protievropská
Cíl - učit se být	Kompetence diagnostická
	Kompetence hodnotící
	Kompetence zdravého životního stylu
	Kompetence poradensko-konzultační
Společná kompetence osobnostní	Psychická odolnost, fyzická zdatnost, empatie, osobní postoje, dovednosti a vlastnosti

V rámci obsahu pojmu profesní standard je zde tedy vymezeno celkem sedm kompetencí:

- oborově předmětová
- didaktická a psycho-didaktická
- obecně pedagogická
- diagnostická a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerská a normativní
- profesně a osobnostně kultivující.

Vymezené kompetence se pak v rámci profesního standardu dále rozšiřovali v závislosti na rozdělení do takzvaných učitelských kategorií. V rámci došlo k formování

vybraných dovedností, znalostí a postojů a jim odpovídajících položek kurikula učitelského vzdělávání.

Například v případě 1. stupně základní školy a kompetence didaktické a psychodidaktické, který ve své publikaci uvádí Spilková a Tomková (viz 2010), se předpokládá, že učitel:

- Ovládá strategie vyučování a učitel na 1. stupni ZŠ ve spojení se znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů.
- Dovede učit základní metodický repertoár ve výuce jednotlivých předmětů a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám jednotlivých žáků a požadavkům konkrétní školy.
- Má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky.
- Má znalost o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním záležitostem žáků a požadavkům konkrétní školy.
- Dovede používat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.

V případě kompetence profesně a osobnostně kultivující se předpokládá, že učitel:

- Má znalosti všeobecného rozhledu, tj. V oblasti filozofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jejich prostřednictvím působit na postoje a hodnotovou orientaci žáků.
- Umí vystupovat jako reprezentovat profesně na základě principů profesní etiky, dovede argumentovat své pedagogické postupy.
- Dovede kooperovat s kolegy ve sboru.
- Je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty.
- Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci (Spilková, Tomková, 2010, s. 41).

Navzdory tomu, že model profesního standardu byl veřejně podpořen, návrh ve finále nebyl nijak diskutován. Krátce na to ale podle autorky Jaroslavy Vašutové vznikaly další tři dokumenty, které se snažily profesní kompetence učitelů formálně ukotvit. Jedním z nich byl materiál V. Švece (1999), který se skládá ze tří okruhů těchto kompetencí:

- kompetence k výchově,
- kompetence k vyučování,
- kompetence osobností a rozvíjející.

Další kompetence vymezoval v roce 2001 také Zdeněk Helus. Ten však rozděloval jeho bádání do čtyř základních okruhů kompetencí. Ty vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy profese, smysl a cíl vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku a tvoří nutný předpoklad jakékoliv učitelské kvalifikace. Ve svém modelu Helus vytyčuje následující kompetence:

- Pedagogická - Pedagog musí umět plánovat, organizovat a řídit učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni a individuálním potencialitám.
- Oborově-didaktická - Podle této kompetence je nutno zvládnout vědecké základy vyučovacího předmětu a dovednosti jeho tvořivé didaktické transformace tak, aby rozvíjel osobnost žáků.
- Pedagogicko-organizační - Tato kompetence spočívá v kvalifikovaném řízení vztahů a činností ve školní třídě s cílem vytvářet efektivní edukační prostředí.
- Kvalifikovaná pedagogická sebereflexe - Učitel musí umět reflektovat účinky působení své osobnosti na žáky a předpokládat sebevzdělávání učitelů v průběhu celé jeho profesní kariéry.

Výše uvedené pojetí Heluse bylo výraznou inspirací také pro H. Lukášovou (2003) k tvorbě vlastní struktury, která sestává z osmi klíčových učitelských kompetencí, které obsahují skupiny dovedností:

1. “Kompetence vývojově reflektivní, diagnostické a pomáhající dítěti v roli žáka, kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje žáka,
2. Kompetence sebereflektivní,
3. Kompetence sociálně vztahová (interaktivní, komunikativní, kooperativní), zejména dovednost navázat vědomě dobrý a pomáhající vztah s dětmi,
4. Kompetence předmětově diagnostická, jejím základem je dovednost diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností a vědomostí z odpovídajících okruhů kurikula,
5. Kompetence předmětově diagnostická (psychodidaktické), kvalifikovaná orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů a jejich realizace ve vztahu ke konkrétní školní třídě, ke konkrétním žákům,
6. Kompetence k projektivní tvořivosti, dovednost formulovat dlouhodobé rozvojové, kognitivní, emocionální, volní a sociální cíle výuky a operacionalizovat je na úroveň vzdělávací jednotky, dovednost provádět syntézu obsahu výuky,
7. Kompetence pedagogicko-výkumné, metodologické dovednosti, vybavující studenta k inovování vlastní pedagogické praxe na základě akčního výzkumu,
8. Kompetence decizní, pedagogicko-organizační a řídicí, její podstatu tvoří reflexe vlastního rozhodování, předvídání a přebírání odpovědnosti za důsledky rozhodnutí” (Lukášová, 2003, s. 167).

11.2. Používané profesní standardy v ČR

Jak již bylo uvedeno, žádný obecně uznávaný dokument, který by vytyčil jasné profesní standardy v České republice v současné době neexistuje. Přesto je zde několik materiálů, které se v tuzemsku využívají. Jde zejména o mezinárodní profesní standardy, jako například Mezinárodní standardy práce učitele a lektora RWCT v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení nebo Mezinárodní Pedagogické ISSA standardy, které patří k programu Začít spolu.

11.2.1. Kvalita učitele v pojetí programu RWCT

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení byl v České republice zaveden během roku 1997. Jak říká Spilková a Tomková (viz. 2010) v průběhu reformy českého školství se stal inspirativním a účinným z několika důvodů: učitelé vyškolení v tomto programu skutečně začali měnit své učební a vyučovací postupy a začali uvádět konstruktivistickou pedagogiku do praxe.

Výsledky prováděné praxe v rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení se začaly promítat téměř do všech úrovní školského vzdělávání, doslova od primárního po vysoké.

Vůbec nejlepší výsledky má tento program ale u žáků prvního stupně základních škol, konkrétně v rámci výuky učitelů českého jazyka a literatury.

Problémy spojené s implementací na vyšších stupních škol a v některých vyučovacích předmětech souvisejí s pokulhávající reformou vhodných organizačních podmínek pro program RWCT, a tedy obecně pro zavádění postupů aktivního učení do výuky, nebo se specifikou cílů a postupů daných vyučovacích předmětů (Spilková, Tomková, 2010, s.126).

11.2.2. Mezinárodní standard práce učitele RWCT

V letech 2000 – 2001 byl mezinárodní skupinou odborníků zformulován Mezinárodní standard práce učitele RWCT a Mezinárodní standard práce lektora RWCT. Tyto standardy vznikly s třemi základními cíly. “Slouží jako nástroj sebehodnocení účastníků, ukazují, nač se soustředit při vzájemném vyhodnocování práce mezi kolegy a při dialogu o pozorované výuce, a konečně slouží jako výchozí materiál pro certifikaci a umožňují zavedení a dlouhodobé udržení standardů kvality v programu RWCT.” (Mezinárodní standard 2007, s. 8)

V programu RWCT existují 4 úrovně certifikace:

1. Osvědčení o absolvování kurzů získávají ti, co úspěšně absolvují akreditované semináře RWCT,
2. Certifikát učitele RWCT získává ten, kdo splní Mezinárodní standard práce učitele RWCT,
3. Certifikát lektora RWCT získává ten, kdo splní Mezinárodní standard lektora RWCT,
4. Osvědčení certifikátora RWCT získávají ti, kteří jsou způsobilí certifikovat lektory RWCT (Mezinárodní standard 2007, s. 9).

Pojetí a obsah Mezinárodního standardu práce učitele RWCT

Mezinárodní standard práce učitelů RWCT by měl nabízet pedagogům v České republice a učitelům z dalších zemí, kde se model uplatňuje, jednoduchou metodiku, která poukazuje na to, kdo je dobrý učitel a jak vypadá a jak je možno dosáhnout kvalitní výuky.

Standard RWCT je sestaven celkem ze šesti bloků, které se věnují celé pedagogické sféře - od kvalitního klimatu třídy, plánování výuky nebo hodnocení a profesní kvality pedagoga. Každý z těchto bloků je pak dále rozšířen podle vybraných kritérií, skrz které je plnění určitého standardu hodnoceno.

Standard A: Učitelé RWCT vytvářejí vzdělávací prostředí, v jehož centru je žák a ve kterém jsou žáci uznáváni jako individuality.

Učitelé RWCT...

1. Povzbuzují žáky, aby vyjadřovali své myšlenky a názory a zdůvodňovali je.
2. Vytvářejí příležitosti, ve kterých si žáci mohou vyzkoušet nové nápady, myšlenky a dovednosti.
3. Podněcují interakci mezi žáky i učiteli v atmosféře důvěry, tolerance a vzájemného respektování.
4. Vyměňují si se žáky názory a ukazují, jak podkládat myšlenky promyšlenými důvody, důkazy či příklady.

5. Povzbuzují k rozmanitým výkladům mluvených i psaných textů.
6. Vytvářejí učební prostředí, ve kterém se může zapojit každý.

Standard B: Učební prostředí ve třídě učitele RWCT je výrazem principů, učebních aktivit, metod a skupinového uspořádání vhodného pro danou lekci.

Učitelé RWCT...

1. Přizpůsobují nábytek ve třídě tak, aby vyhovoval potřebám práce v hodině a umožňoval žákům kontakty a seskupování pro účinnou spolupráci.
2. Zajišťují, aby učební prostředí, nástěnky i police sloužily výtvarům žáků.
3. Svěřují žákům část rozhodování o uspořádání třídy a o jejím vybavení.

Standard C: Učitelé RWCT rozvrhují svou výuku tak, aby podněcovala aktivní učení a kritické myšlení.

Učitelé RWCT...

1. Plánují hodiny podle konstruktivistického modelu učení E – U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe).
2. Vyučují požadovanému učivu za použití aktivních výukových postupů, které povzbuzují spoluúčast žáků a kritické myšlení.
3. Využívají v hodinách kooperativních strategií a metod učení.
4. Sledují během výuky reakce žáků a přizpůsobují jim výuku.
5. Využívají řady výukových postupů RWCT, aby získali zájem žáků, podněcovali alternativní pohledy a dosahovali výukových cílů.
6. Využívají čtení a psaní žáků jako prostředku k promýšlení a vyjasňování myšlenek a chápání.
7. Zpřístupňují žákům dodatečné výukové materiály, aby obohatili obsah výuky, a tak povzbuzují žáky k interpretacím.

8. Využívají řady zdrojů k plánování učebních aktivit, kterými se výuka rozšiřuje za hranice třídy a podněcuje zvědavost a trvalé zkoumání.

Standard D: Učitelé RWCT používají promyšlených otázek, aby podněcovali myšlení vyššího řádu a vedli žáky k vyjádření názoru.

Učitelé RWCT...

1. Používají otevřených otázek vyššího řádu, aby povzbudili žáky k vyjadřování rozmanitých myšlenek, názorů a reakcí.

2. Poskytují dostatečnou prodlevu pro odpovídání a dávají možnost dokončovat odpověď bez učitelova zásahu.

3. Vytvářejí klima, ve kterém žáci formulují a kladou otevřené otázky vyššího řádu.

4. Spolu se žáky aktivně naslouchají.

Standard E: Učitelé RWCT připravují a realizují takové způsoby hodnocení, které napomáhají výuce a rozvíjejí učení u jejich žáků.

Učitelé RWCT...

1. Používají hodnotící postupy, které jsou autentické (přímo spojené s konkrétní prací žáka), konstruktivní, spravedlivé a jasné.

2. Hodnotí jak procesy učení, tak jeho výsledky.

3. Používají mnoho různých metod, aby hodnotili pochopení, přístup a postoje, dovednosti i znalosti.

4. Povzbuzují žáky, aby prováděli sebehodnocení a vzájemné hodnocení.

5. Svou výuku upravují podle výsledků průběžného pozorování a hodnocení.

6. Stále pečují o to, aby žáci znali předem kritéria hodnocení a aby se účastnili na jejich vytváření.

Standard F: Učitelé RWCT jsou profesionálně využívající sebereflexi a pečující o svůj rozvoj.

Učitelé RWCT...

1. Umějí kriticky myslet a jsou vzorem zvědavosti pro své žáky i kolegy.
2. Používají zpětnou vazbu od žáků k tomu, aby upravili své výukové postupy a zlepšili vzdělávací klima třídy.
3. Efektivitu svého vyučování sledují pomocí sebehodnocení v psaných reflexích o svých postupech, znalostech i postojích.
4. Využívají vzájemného hodnocení tak, že pravidelně zvou své kolegy do hodin, aby se pozorovali a konzultovali o výuce.
5. Mají svůj plán osobního rozvoje profesního potenciálu a zdokonalování vyučovacích postupů.
6. Slouží svým kolegům jako rádci, dělí se s nimi o svá pozorování a porozumění i o vzdělávací prameny.

(Mezinárodní standard 2007, s.17,18)

11.2.3. Kvalita učitele v pojetí programu Začít spolu

V rámci profesních standardů v profesi učitele v České republice existuje další program vzdělávání nazvaný Začít spolu. Ten se na pedagogickém poli objevil v rámci MŠMT ČR od roku 1994 v mateřských školách. O dva roky později, tedy v roce 1996 začal být uplatňován také na primární vzdělávání na základních školách.

“Na jeho monitorování, evaluaci a implementaci se podílí organizace STEP BY STEP ČR, o. s., jejímž posláním je přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě vzdělávání v České republice, k budování otevřené společnosti a jejímu zapojení do evropských struktur. V současné době uplatňuje v různé míře metodiku

programu Začít spolu více než 100 mateřských a 70 základních škol (Mezinárodního profesního rámce kvality ISSA: Kompetentní učitel 21. století, 2012, s. 6).

Program Začít spolu, jak autoři dokumentu sami uvádí, zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší v společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami. Zároveň má za úkol svými východisky úzce korespondovat se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání, které jsou v souladu s požadavky formulovanými v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jeho metodika je v souvislosti s těmito oficiálními dokumenty doporučována jako inspirativní podklad pro tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů.

“Jedná se o program, který vychází z pedagogického přístupu orientovaného na dítě a poskytuje náměty pro práci každé mateřské i základní školy a dále ovlivňuje také pregraduální a postgraduální vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách (Mezinárodního profesního rámce kvality ISSA: Kompetentní učitel 21. století, 2012, s. 7).

11.3. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA

“Od roku 2002 se začal klást velký důraz na měření kvality tohoto programu v mezinárodním kontextu. Tým odborníků z Evropy a Ameriky vytvořil pod záštitou mezinárodní Step by Step asociace Standardy programu (ISSA), které formulovaly požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a kvalitu práce učitele. V roce 2010 byly tyto standardy upraveny a byly vymezeny pod názvem: Competent Educator of the 21 st Century: ISSA s Definition of Quality Pedagogy. Tento dokument byl následně upraven tak, aby odpovídal kontextu českého vzdělávacího prostředí s důrazem na předškolní a primární pedagogiku.

Dokument funguje současně jako rámec, nástroj, vodítko účinného vykonávání profese, udržování a cíleného rozvoje kvality práce učitele, nástroje profesního seberozvoje, sebereflexe a sebehodnocení, v některých školách přejímá roli obecně platného vymezení kvality práce učitele, tedy roli zatím u nás neexistujícího národního standardu kvality práce

učitele. Je to možné proto, že většinou obsahuje a zdůrazňuje základní pedagogické, výchovné a didaktické požadavky na kvalitu učitelovy práce.

V dokumentu “Kompetentní učitel 21.století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA” je pozornost věnována konkrétním dovednostem pro spolupráci s rodinou a komunitou, ale také rozvoji demokratických hodnot s důrazem na vytváření inkluzivního prostředí.

Specifikou je také jeho důraz na další faktory, než je jen učitel a žák. Je to především společnost ve svých nejrůznějších podobách – třída, obec, region, národ, nadnárodní společenství. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA je vymezen následujícími oblastmi výchovně vzdělávacího procesu:

- Komunikace
- Rodina a komunita
- Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty
- Plánování a hodnocení
- Výchovně vzdělávací strategie
- Učební prostředí
- Profesní rozvoj

Každá oblast obsahuje několik kritérií, která jsou dále specifikována pozorovatelnými indikátory. Indikátory doplňuje rámec jejich obsahové náplně, který rozvádí smysl a význam jednotlivých indikátorů, dále přináší také praktické příklady, kterými lze indikátory naplňovat.

Hlavním smyslem tohoto dokumentu je umožnit učiteli snáze a průběžně vyhodnocovat svoji práci podle jasně daných kritérií, získat konkrétní zpětnou vazbu o oblasti, která ho v jeho dalším profesním rozvoji aktuálně zajímá a umožnit mu samostatně či s podporou plánovat další kroky a postupy, které povedou ke zvýšení kvality jeho práce” (Mezinárodního profesního rámce kvality ISSA: Kompetentní učitel 21. století, 2012, s. 7).

11.4. Používané standardy ve světě

Jak již bylo zmíněno, stejně jako v České republice, i v zahraničí stále roste iniciativa o zlepšování kvalit učitele. Jedním z vůdčích článků v této oblasti je mezinárodní organizace Association for Teacher Education in Europe, která sdružuje odborníky v oblasti vzdělávání z více než čtyřiceti zemí na světě.

Právě tato mezinárodní organizace přišla s dokumentem, takzvaným The Quality of Teachers: Recommendations on the Development of Indicators to identify Teacher Quality (2006, s. 3), který sdružuje ideu profesních standardů učitele.

Je v něm zahrnuto také několik možností, jak ho dále rozvíjet. Mezi těmito způsoby je například vytvoření společného pojmového aparátu, spoluzodpovědnost učitelů a jejich zapojení do tvorby těchto kritérií či podpora různorodosti a kreativity učitelů.

Nejedná se však o jediný mezinárodní dokument svého druhu. Platným a vztažitelný na evropské poměry učitelské profese je také spis s názvem “What is a European Teacher?”, který vydala European Network on Teacher Education Policies.

Text otevírá debatu o roli pedagogů v Evropě. Má zároveň napomoci k vylepšení profesionality této profese. Obsahuje tři oddíly. První se věnuje obecné pedagogické způsobilosti ve 21. století, včetně odborné znalosti předmětů, organizace výuky, rozmanitá práce, aktivní přístup při tvorbě školních osnov a na rozvoji školy, používání nových technologií nebo řešení odborných úkolů a etických dilemat.

V druhé části je představen výzkum, který se zabývá kompetencemi učitele. V poslední části jsou sjednoceny veškeré požadavky na pedagoga v evropském parametru. Je zde kladen důraz na identitu, znalosti, jazykové kompetence, občanství a profesionality v evropském měřítku.

Profesní standardy se v některých zemích světa už používají. Příkladem je Velká Británie, USA nebo Austrálie.

11.4.1. Velká Británie

Ve Spojeném království je uplatňován takzvaný “Profession Standards for Teachers; Why sit still in your career?” (viz 2000) už od roku 2007. Dokument se věnuje několika kritériím, které v sobě mají za cíl obsáhnout význam profesionality pedagoga. Jsou zde vytyčeny odborné vědomosti, dovednosti a schopnosti pedagoga. Profesionalita pedagogické profese se rozděluje v dokumentu následovně:

- the award of Qualified Teacher Status (Q),
- teachers on the main scale (C),
- teachers on the upper pay scale (P),
- Excellent Teachers (E),
- Advanced Skills Teachers (A).

Časti na sebe navazují, proto musí pedagog vždy splnit nejprve požadavky nižšího stupně. Pro každý kariérní stupeň jsou navíc vymezena očekávání v podobě 3 oblastí: professional attributes, professional knowledge and understanding a professional skills.

Hodnocení učitelů probíhá ve Velké Británii dle profesního standardu dvojím způsobem. Budoucí pedagog je hodnocen svými učiteli. Pro ty, kteří se ucházejí o vyšší stupeň vzdělávání, zapojují se do jejich hodnocení také externí učitelé. Jednotlivé oblasti jsou děleny na 16 menších pododdílů, které se pak dělí na další jednotlivé činnosti. Mezi tyto činnosti patří například vztah k dětem a mladým lidem, komunikace a spolupráce s ostatními, rámcové povědomí o důležitosti vlastní profese, učení sebe a druhých, osobnostní a profesní rozvoj, hodnocení a monitoring, předmět a kurikulum, gramotnost a ICT, důraz na individualitu a jedinečnost žáků, zdravý a zdravý životní styl, plánování, vyučování, hodnocení, monitoring a zpětná vazba, evaluace, klima třídy a týmová práce a spolupráce.

11.4.2. Spojené státy

Tvorba profesních učitelských standardů má v USA dlouholetou tradici. Je spojena s organizací National Board for Professional Teaching Standards (viz NBPTS, 2009), která byla založena v roce 1987. Standardy, které organizace vytváří, stojí na 5 pilířích:

- učitelé jsou oddáni studentům a jejich učení,
- učitelé znají svůj předmět a ví, jak ho naučit studenty,
- učitelé jsou zodpovědní za řízení a monitorování učení studentů,
- učitelé systematicky přemýšlí o své praxi a učí se ze svých zkušeností,
- učitelé jsou členy učící se společnosti.

V USA Existuje 25 certifikačních oblastí, z nichž každá má vlastní podobu standardu. Jsou jimi: Art, Career and Technical Education, English as a New Language, English Language Arts, Exceptional Needs Specialist, Generalist, Health Education, Library Media, Literacy: Reading - Language Arts, Mathematics, Music, Physical Education, School Counseling, Science, Social Studies – History, World Languages Other than English. Každá oblast je navíc strukturovaná podle toho, jak staré děti učitel vyučuje, na Early Childhood, Middle Childhood, Early Adolescence, Young Adulthood apod.

Výsledkem jsou pak standardy pro učitele konkrétní oblasti a konkrétní věkové skupiny dětí. Každý z těchto samostatných dokumentů čítá nejméně 70 stran textu popisujícího potřebné znalosti a dovednosti kvalitního učitele. Na tvorbě dokumentu se podílí komise stanovená NBPTS, která se skládá převážně z praktikujících učitelů a odborníků. Poté je návrh předložen k veřejné diskuzi, znova upravován a po schválení NBPTS publikován. Dokumenty jsou pravidelně revidovány. Americký systém je vzhledem k době, po kterou se standardům věnují, propracovaný do nejmenších detailů.

11.4.3. Austrálie

Profesní standardy učitele jsou v Austrálii čerstvou novinkou. V únoru letošního roku vláda schválila vydání Národních profesních standardů pro učitele (viz Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited, 2011), které určují, co by měl kvalitní učitel 21. století vědět a co by měl být schopen dělat v celém průběhu své kariérní dráhy.

Právem se o nich hovoří jako milníku v reformě australského školství. Učitele staví do hlavní role a podporují jeho profesní rozvoj. Standardy jsou seskupeny do třech oblastí: Professional Knowledge, Professional Practice a Professional Engagement a ty se dále

skládají ze sedmi specifických standardů, které jsou vzájemně propojené, na sobě závislé a překrývající se. Jsou to:

- znalost studentů a toho, jak se učí,
- znalost obsahu a toho, jak ho předat,
- plánování a realizace efektivního učení a vyučování,
- tvorba a podpora bezpečného klimatu třídy,
- hodnocení a zpětná vazba studentům,
- angažovanost na svém profesním růstu,
- zapojení do profesní komunity a spolupráce s kolegy

Každý standard je rozpracován do čtyř úrovní, přičemž každá znázorňuje jeden kariérní stupeň. Jsou to: Graduate, Proficient, Highly Accomplished a Lead, přičemž Lead je nejvyšší možná dosažitelná úroveň učitele.

III. Praktická část

12. Metodologie výzkumného šetření

Druhá část mé práce je zaměřena empiricky. Představuji v ní výzkum, který jsem realizovala ve snaze zachytit postoje a názory žáků středních škol (dále jen SŠ) na chování jejich třídních učitelů optikou standardu kvality profese učitele. Hlavní otázkou bylo zjistit, zda učitelé z pohledu jejich žáků splňují zásadní aspekty, které vytyčuje standard kvality profese učitele pro kvalitní výkon tohoto povolání. Využila jsem programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), podle kterého jsem vytvořila svůj dotazník a žáky následně nechala vybrané okruhy hodnotit. Především z tohoto důvodu jsem zvolila kvantitativní metodu šetření.

13. Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak vnímají žáci SŠ chování jejich třídního učitele a zda odpovídá standardu kvality profese učitele, jehož základní body vytyčuje například program RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), kterým byl dotazník inspirován. Praktická část se zajímá o to, zda třídní učitel tyto aspekty splňuje a za jakých podmínek. Zásadní otázkou bádání je také předmět, který hodnocený třídní učitel žáky vyučuje a jak tento fakt ovlivňuje jejich hodnocení.

Celé dotazníkové šetření se skládá z oblastí, které mapují konkrétní činnosti a chování třídního učitele během jeho výuky i mimo ni optikou vyučovaných žáků. Dotazník vyplňovali žáci prvních a druhých ročníků středních škol v Jindřichově Hradci na Obchodní akademii Tomáše Garrigue Masaryka a žáci pátého a šestého ročníku pražského Gymnázia Budějovická.

Průzkum byl činěn vzhledem k pandemické situaci v České republice pouze elektronickou cestou. Nebylo tedy možné pozorovat žáky při vyplňování otázek, na které dotazník cílí.

Otázky byly směřovány do pěti hlavních kategorií - Třídní učitel a vzdělávací prostředí, které tvoří kolem sebe, Učební prostředí ve třídě, Hodnocení žáků, Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů a Zpětná vazba výuky. Každá z těchto oblastí se žáků dotazovala na konkrétní poznatky, například zda mají žáci pocit, že jejich třídní učitel vytváří prostředí, ve kterém mohou pracovat s pocitem důvěry.

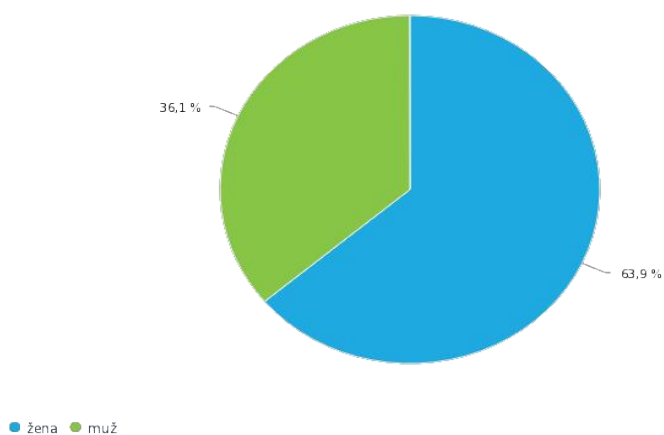
Odpovědi žáků byly porovnávány z několika hledisek. Odpovědi jsem porovnávala optikou věku, polohy, kde se vzdělávají a pohlaví. Zásadní roli hraje také předmět, který hodnocený třídní učitel vyučuje. V závislosti na tom také směřuje svou činnost a výuku adekvátně uzpůsobuje.

Jako nejpřehlednější způsob prezentace výsledků jsem se rozhodla využít grafického a tabulkové zobrazení zkoumání. U vybraných oblastí dále přikládám komentář k jednotlivému hodnocení. Shrnutí výsledků dotazníkového šetření dělám do vzájemně na sebe navazujících třech oddílů. V prvním z nich se bude jednat o výsledky pražských respondentů. V druhé části bude následovat analýza odpovědí z obchodní akademie v Jindřichově Hradci. Na závěr pak finální shrnutí a závěrečné sdělení.

14. Gymnázium Budějovická v Praze

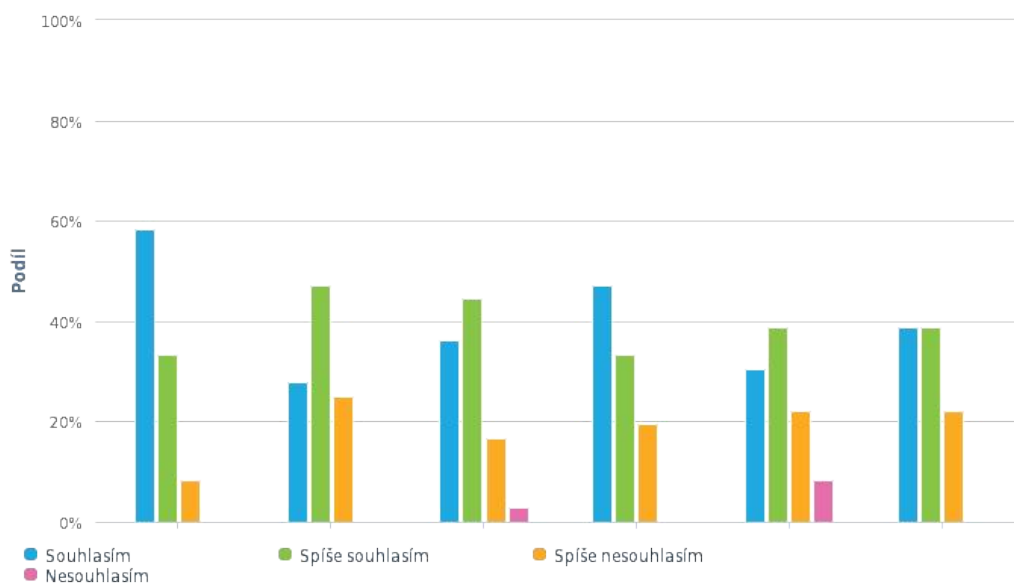
Na pražském gymnáziu bylo dotazníkového šetření realizováno v pátém a šestém ročníku víceletého gymnázia, které odpovídají prvnímu a druhému roku střední školy. Dotazníku se celkově v Praze zúčastnilo 36 respondentů, z toho 23 žen a 13 mužů. V rámci pátého ročníku odpovídalo sedmnáct respondentů a zbylých osmnáct z šestého ročníku.

Zvolte pohlaví:



Obr. 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví

Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe



Obr. 2: Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe

Tab. 3: Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe

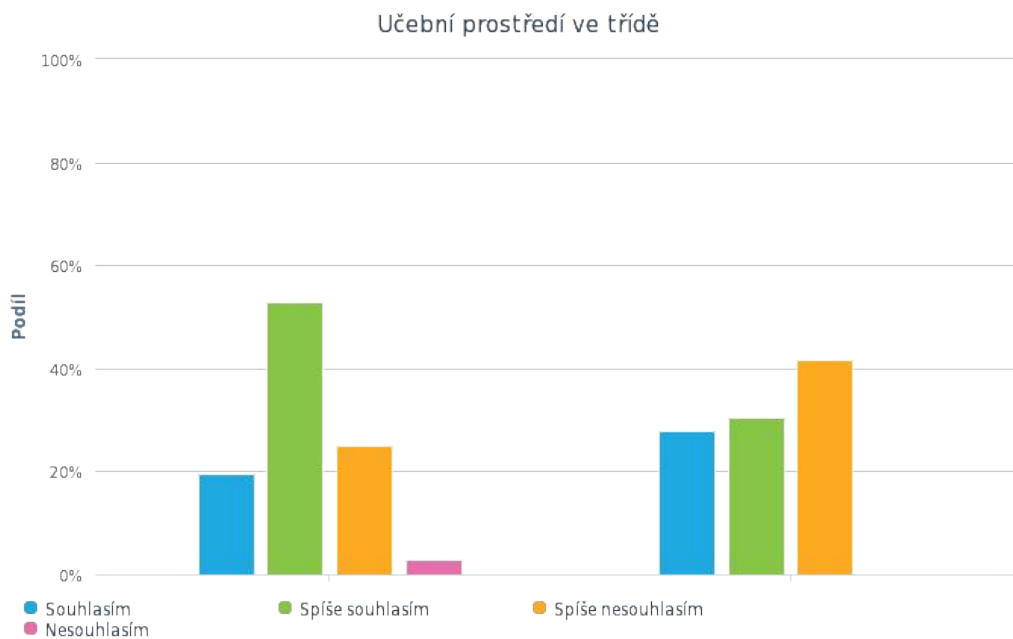
Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe:	Spíše		Spíše	
	Souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	Nesouhlasím
Třídní učitel povzbuzuje žáky, aby vyjadřovali své myšlenky a názory a zdůvodňovali je.	21	12	3	0
Třídní učitel vytváří příležitosti, ve kterých si žáci mohou vyzkoušet nové nápady, myšlenky a dovednosti.	10	17	9	0
Podněcuje interakci mezi žáky a učiteli v atmosféře důvěry, tolerance a vzájemného respektování.	13	16	6	1
Vyměňuje si se žáky názory a ukazuje, jak dokládat myšlenky promyšlenými důvody, důkazy a příklady.	17	12	7	0
Povzbuzuje k rozmanitým výkladům mluvených i psaných textů.	11	14	8	3
Vytváří učební prostředí, ve kterém se může zapojit každý.	14	14	8	0

V první oblasti se respondenti pražského gymnázia vyjadřovali z převážné části o chování a prostředí, které kolem sebe jejich třídní učitel vytváří, pozitivně. U první otázky,

kteřá směřuje na podporu řáků třídňím učitelem k vyjadřování vlastních názorů a myšlenek a snahu učít řáky efektně jejich postoje zdůvodňovat, se první i druhý ročník vyjadřovali většinou v přesvědčení, že se tak u jejich vyučujícího děje. Celkem 21 respondentů s jistotou odpovědělo, že mohou snahu jejich třídňího učitele potvrdit. Dalšíř 12 řáků se s určitou nejistotou a výhradami přiklonilo k pozitivní reakci také. Jen 3 hlasy putovali ve finále k variantě spíše nesouhlasím.

Z detailního řetření vyplývá, že v respondenti z velké části celý dotazník vyplňovali v podobném duchu. Pokud v jejich pohledu převažuje v některých situacích pozitivní názor, u většiny z nich se dále nesl i v dalších odpovědích, stejně tak u reakcí negativních.

Řáci, kteří odpovídali na dotazníky hodnotili učitele, kteří vyučují různé předměty. Také dle tohoto východiska je vidět určitá diferenciaci. Zatímco řáci, kteří hodnotili třídňího učitele vyučujícího český jazyk a základy společenských věd, vnímají svého vyučujícího a jeho hodiny ve škole jako prostor pro vyjádření vlastních názorů a postojů, u vyučujícího, který vyučuje cizí jazyk lze pozorovat reakce spíše smíšené a průměrné. Z mého pohledu je třeba zdůraznit právě tuto diferenciaci. V některých předmětech jednoduše vyučující zaměřuje svou pozornost na odlišné aspekty školního vyučování. Tam, kde například chybí důraz na projev vlastních myšlenek, naopak převažují odpovědi, že učitel vytváří prostředí, ve kterém se může zapojit každý. Lze tedy domýřlet, že třídňí učitel během jejich výuky vytváří příjemnou atmosféru, která pomáhá řákům získat dostatečnou odvahu k vyslovení se.



Obr. 3: Učební prostředí ve třídě

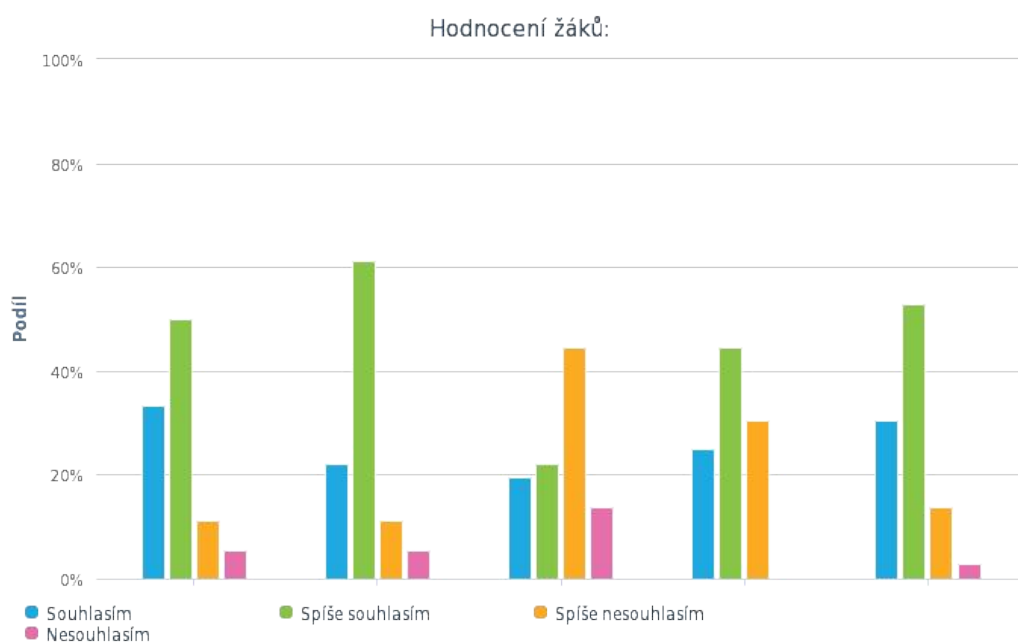
Tab. 4: Učební prostředí ve třídě

Učební prostředí ve třídě:	Souhl	Spíše	Spíše	Nesouhl
	asím	souhlasím	nesouhlasím	asím
Třídní učitel přizpůsobuje prostředí třídy tak, aby žáci měli možnosti spolupracovat.	7	19	9	1
Svěřuje žákům část rozhodování, například o uspořádání třídy, zasedacího pořádku a o jejím vybavení.	10	11	15	0

Tak jako bylo možné pozorovat v první části poměrně jasný a stabilní názor žáků, v druhé části, která se zaměřuje na učební prostředí ve třídě, je vidět výraznější nejistota a určitá forma výhrad k vybraným tvrzením. Jen sedm žáků si myslí, že jejich třídní učitel v

dostatečné míře přizpůsobuje prostředí třídy tak, aby žáci měli možnost spolupracovat. Téměř trojnásobek si pak myslí, že by jejich pedagog mohl v rámci prostředí třídy něco zlepšit. K rozporu dochází i u druhé části, tedy u otázky, zda třídní učitel svěřuje žákům část rozhodování například o uspořádání třídy, zasedacího pořádku a o jejím vybavení. V této otázce se respondenti rozdělili na tři podobně silné skupiny. Žádný z nich ale nezvolil naprostý nesouhlas.

V rámci učebního prostoru tak z mého pohledu existuje určitá rezerva možností, které třídní učitelé v dostatečné míře neumí nebo nechtějí využívat. Vhodnou možností může být například interaktivní uspořádání zasedacího pořádku, které může napomoci v rámci spolupráce žáků a v návaznosti na to může mít pozitivní vliv na sociální vztahy ve třídě jako celek.



Obr. 4: Hodnocení žáků

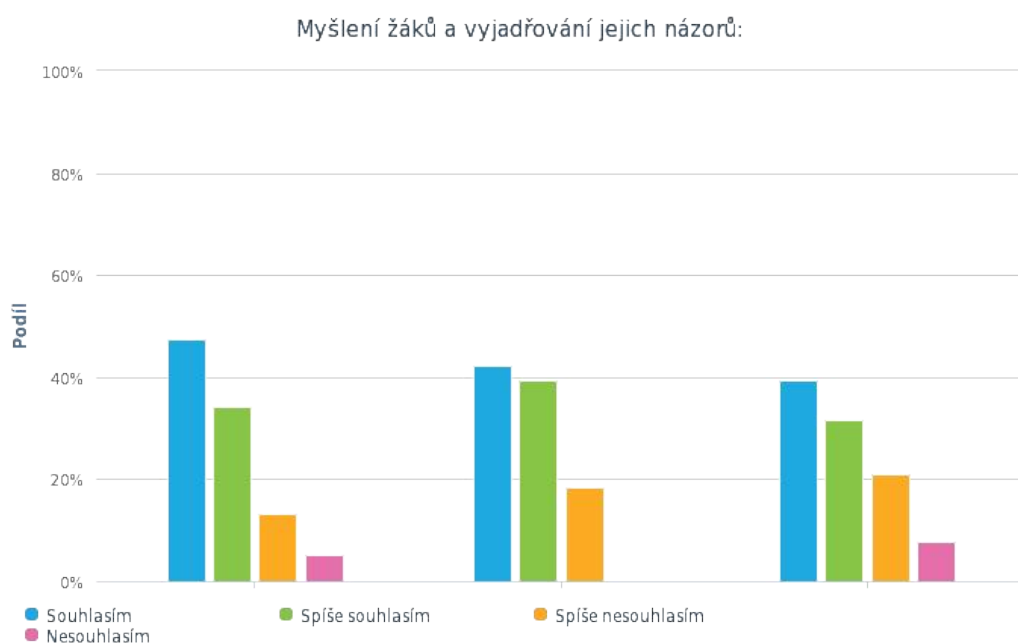
Tab. 5: Hodnocení žáků

Hodnocení žáků:	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Třídní učitel používá hodnotící postupy, které jsou přímo spojené s konkrétní prací žáka. Jsou spravedlivé a jasné.	12	18	4	2
Mám pocit, že učitel hodnotí jak procesy učení, tak jeho výsledky.	8	22	4	2
Povzbuzuje žáky, aby prováděli sebehodnocení a vzájemné hodnocení.	7	8	16	5
Svou výuku upravuje podle výsledků průběžného pozorování a hodnocení.	9	16	11	0
Stále pečuje o to, aby žáci znali předem kritéria hodnocení a aby se zúčastnili na jejich vytváření.	11	19	5	1

Vzhledem k tomu, že současné školství v České republice žene velkou část žáků motivace ke studiu hlavně s cílem dobrých známek a co nejlepších výsledků, myslím si, že je na místě nad těmito výsledky ve třetí oblasti zaměřené na hodnocení žáků třídním učitelem, tuto tendenci připomenout. Zároveň si myslím, že právě tato část je vůbec nejvíce ze všech zabarvena emočním prožíváním žáků. Pokud někteří žáci hodnotili svého třídního učitele negativně, projevílo se to vždy právě v tomto úseku a neslo se to také dalšími odpověďmi. Stále lze ale vyhodnotit, že žáci pražského gymnázia s hodnocením svých třídních učitelů v převážné většině souhlasí a respektují ho. Výraznější odklon od pozitivních ohlasů byl u třetího bodu, který se dotazuje, zda třídní učitel povzbuzuje žáky, aby prováděli

sebehodnocení a vzájemné hodnocení. V tomto bodu odpověděla téměř polovina respondentů, že spíše nesouhlasí.

Dosud nebyla zmíněna diferenciacie odpovědí z pohledu pohlaví. Důvod byl jediný, a to fakt, že rozbor jednotlivých odpovědí neukazoval na žádnou významnou rozdílnost v odpovědích, která by se dala připisovat právě odlišnosti pohlaví. V oblasti zaměřené na hodnocení se z mého pohledu tato odlišnost projevuje. Obecně se dívky nezávisle na tom, zda navštěvují první nebo druhý ročník střední školy, vyjadřovaly k hodnocení jejich třídním učitelem pozitivněji a s jasným souhlasem. Naopak chlapci ve větším měřítku zvolili variantu nesouhlasu. Ukázalo se to například ve čtvrté otázce, která se ptá na to, zda mají pocit, že třídní učitel upravuje svou výuku podle výsledků průběžného pozorování a hodnocení. Téměř třetina respondentů odpověděla, že spíše s tímto tvrzením nesouhlasí. Celkem z jedenácti odpovědí takto smýšlí devět chlapců.

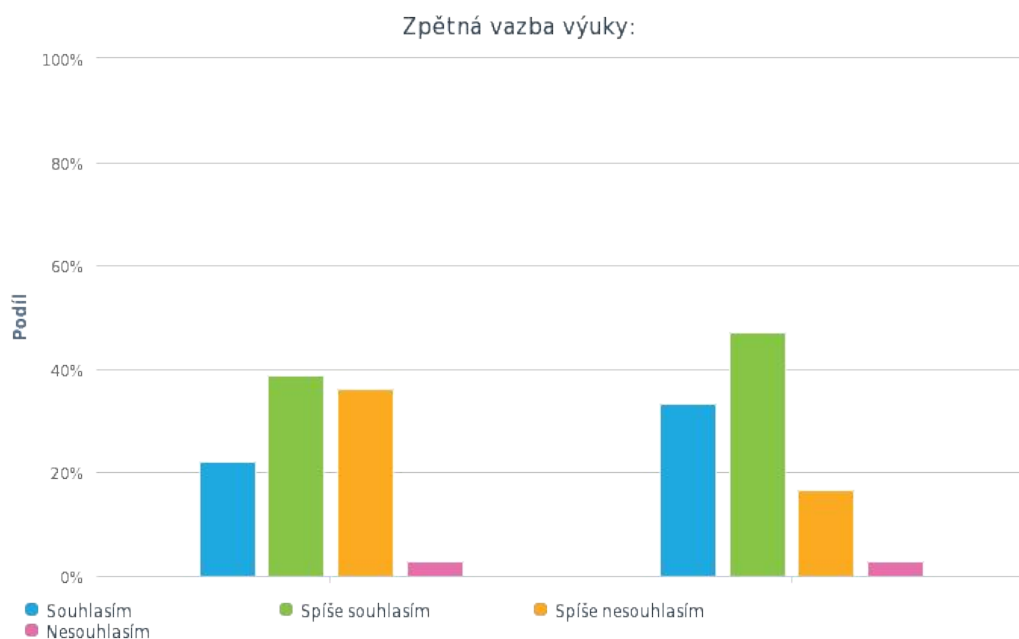


Obr. 5: Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů

Tab. 6: Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů

Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů:	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Třídní učitel používá otevřených otázek, aby povzbudil žáky k vyjadřování rozmanitých myšlenek, názorů a reakcí.	18	13	5	2
Třídní učitel poskytuje dostatečnou prodlevu pro odpovídání a dává možnosti dokončovat odpověď bez učitelova zásahu.	16	15	7	0
Vytváří klima, ve kterém žáci formulují a kladou otevřené otázky. Spolu se žáky aktivně naslouchá.	15	12	8	3

Myslím si, že ve čtvrté části dotazníků, která se zabývá myšlením žáků a vyjadřováním jejich názorů, se výrazně projevuje právě odbornost předmětu, kterému se třídní učitel věnuje. V případě vybraných učitelů pražského gymnázia jde o předměty ve skrze humanitní, což se dále projevuje také v odpovědích jejich žáků. V rámci humanitních předmětů mají žáci větší šanci zúčastnit se diskusí a vyjadřovat své názory a reakce. Právě v rámci humanitního vyučování lze očekávat, že pedagog bude umět poskytnout dostatečnou prodlevu pro odpovídání žáků a také vytvářet klima, ve kterém žáci mohou formulovat a kladt otevřené otázky. To potvrzují také výsledky průzkumu.



Obr. 6: Zpětná vazba výuky

Tab. 7: Zpětná vazba výuky

Zpětná vazba výuky:	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Můj třídní učitel je pro mě vzorem zvědavosti.	8	14	13	1
Učitel se zajímá o pohled a názor svých žáků na výuku v hodinách.	12	17	6	1

Rozličná reakce respondentů z pražského gymnázia přišla také v poslední části. Vzhledem k celkově spíše pozitivním ohlasům žáků v předchozích částech dotazníku, jsem osobně očekávala pozitivnější reakce na otázku, zda je třídní učitel pro žáky zdrojem zvědavosti. Hlavní dvě skupiny se rozdělily mezi dvě možnosti, a to spíše souhlasím a spíše nesouhlasím. Je zde tedy dobře vidět, že žáci očekávají a potřebují lepší a důraznější vtažení do procesu samotného vyučování tak, aby jejich pedagog dokázal lépe povzbudit samotné tázání a touhu po vědění.

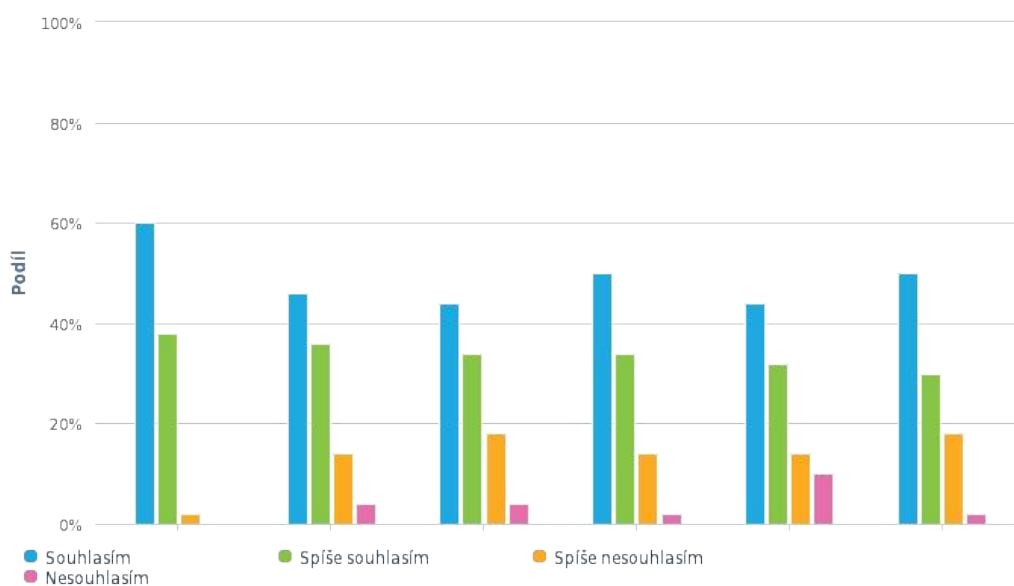
15. Obchodní akademie T. G. Masaryka v Jindřichově Hradci

Na jindřichohradecké obchodní akademii bylo dotazníkového šetření realizováno v prvním a druhém ročníku střední školy. Dotazníku se celkově v Jindřichově Hradci zúčastnilo 50 respondentů, z toho 30 žen a 20 mužů. V rámci prvního ročníku odpovídalo 24 respondentů a zbylých 26 respondentů z druhého ročníku.



Obr. 7: Rozdělení respondentů podle pohlaví

Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe



Obr. 3: Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe

Tab. 8: Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe

Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe:	Spíše souhlasím			
	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Třídní učitel povzbuzuje žáky, aby vyjadřovali své myšlenky a názory a zdůvodňovali je.	30	19	1	0
Třídní učitel vytváří příležitosti, ve kterých si žáci mohou vyzkoušet nové nápady, myšlenky a dovednosti.	23	18	7	2
Podněcuje interakce mezi žáky a učiteli v atmosféře důvěry, tolerance a vzájemného respektování.	22	17	9	2

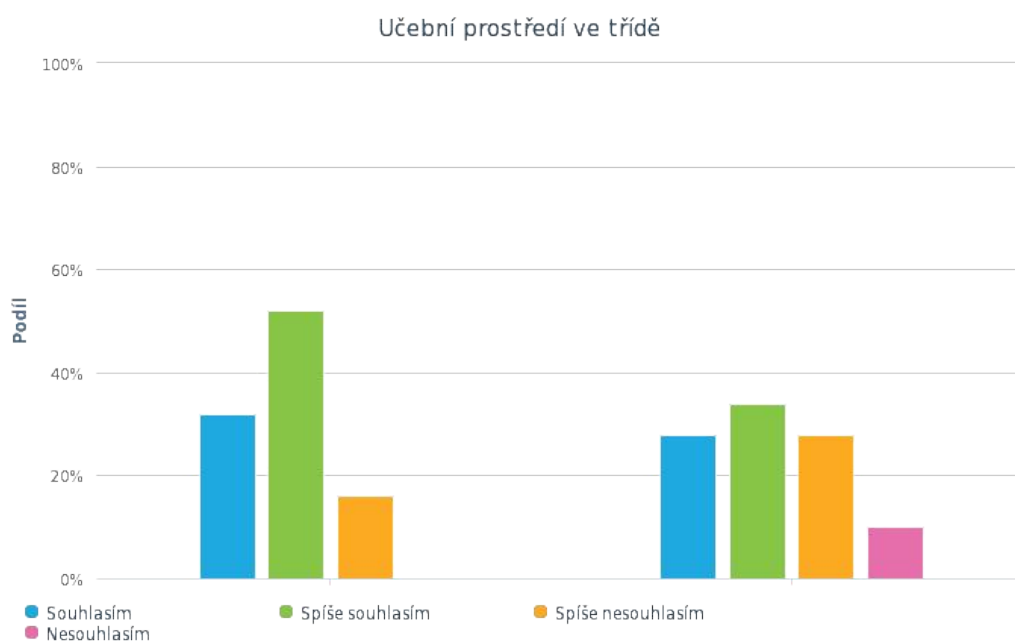
Vyměňuje si se žáky názory a ukazuje, jak dokládat myšlenky promyšlenými důvody, důkazy a příklady.	25	17	7	1
Povzbuzuje k rozmanitým výkladům mluvených i psaných textů.	22	16	7	5
Vytváří učební prostředí, ve kterém se může zapojit každý.	25	15	9	1

V první oblasti se respondenti jindřichohradecké obchodní akademie vyjadřovali k chování a prostředí, které kolem sebe jejich třídní učitel vytváří, převážně pozitivně. U první otázky, která směřuje na podporu žáků třídním učitelem k vyjadřování vlastních názorů a myšlenek a snahu učit žáky efektně jejich postoje zdůvodňovat, se první i druhý ročník vyjadřovali většinou v přesvědčení, že se tak u jejich vyučujícího děje. Oproti pražskému gymnáziu zde byla ale jistota v odpovědi výrazně nižší. Kde pražští žáci se téměř z osmdesáti procent shodli na tom, že mohou takové chování učitele potvrdit, v jindřichohradecké střední škole se tento počet rozdělil na dvě skupiny. První část s převahou a celkovým počtem třiceti žáků s jistotou potvrzuje stanovisko, druhá část tvořena devatenácti respondenty připojuje k souhlasu jisté pochybnosti, stále se však staví k problematice spíše pozitivně. Žádný hlas neputoval pak ve finále k variantě spíše nesouhlasím.

Stejně jako v Praze i v Jindřichově Hradci se ukazuje, že respondenti z velké části celý dotazník vyplňovali v podobném duchu. Pokud v jejich pohledu převažuje v některých situacích pozitivní názor, u většiny z nich se nesl i v dalších odpovědích, stejně tak u reakcí negativních.

Žáci, kteří odpovídali na dotazníky hodnotili učitele, kteří vyučují různé předměty. Také dle tohoto východiska je vidět určitá diferenciací. Žáci, kteří hodnotili třídního učitele vyučujícího český jazyk a cizí jazyk, vnímají svého vyučujícího a jeho hodiny ve škole jako

prostor pro vyjádření vlastních názorů a postojů, u vyučujícího, který vyučuje na obchodní akademii základy společenských věd a je současně jejich třídním učitelem, lze pozorovat stejnou tendenci. To se naproti pražskému pohledu žáků nemění. Z mého pohledu je třeba zdůraznit právě tuto diferenciaci. V některých předmětech vyučující zaměřuje svou pozornost na odlišné aspekty školního vyučování. Pedagogové v oblasti humanitního vzdělávání dávají v praxi často přednost projevu vlastních myšlenek, diskuzi a otevřené komunikaci.



Obr. 9: Učební prostředí ve třídě

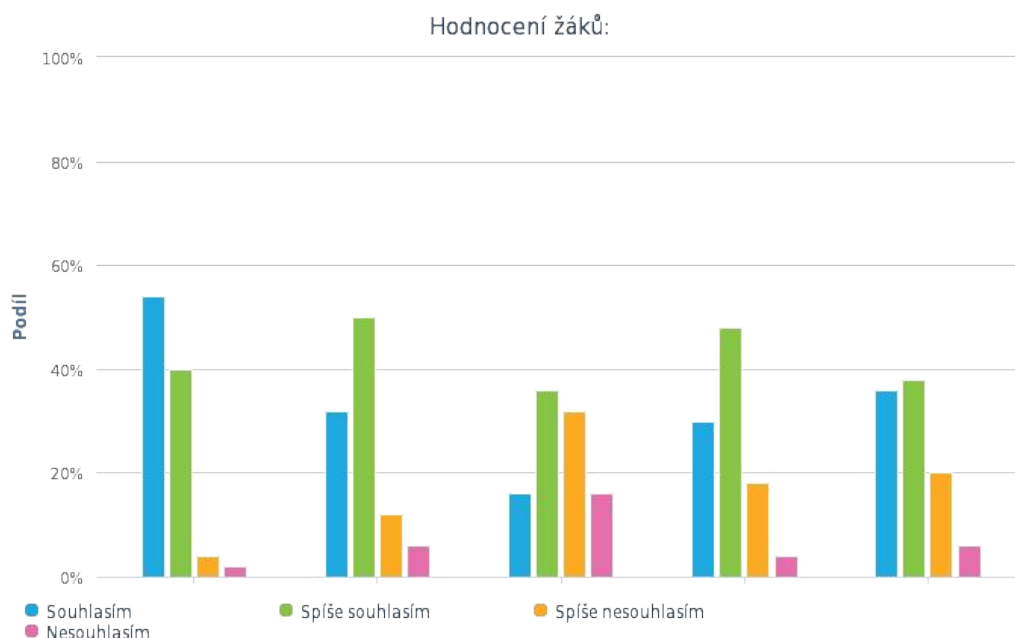
Tab. 9: Učební prostředí ve třídě

Učební prostředí ve třídě:	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Třídní učitel přizpůsobuje prostředí třídy tak, aby žáci měli možnosti spolupracovat.	16	26	8	0
Svěřuje žákům část rozhodování, například o uspořádání třídy, zasedacího pořádku a o jejím vybavení.	14	17	14	5

Tak jako bylo možné pozorovat v první části poměrně jasný a stabilně pozitivní názor žáků, v druhé části, která se zaměřuje na učební prostředí ve třídě, je vidět mírnější nejistota a určitá forma výhrad k vybraným tvrzením. Jen šestnáct žáků si myslí, že jejich třídní učitel v dostatečné míře přizpůsobuje prostředí třídy tak, aby žáci měli možnost spolupracovat. Více než trojnásobek si pak myslí, že by jejich pedagog mohl v rámci prostředí třídy něco zlepšit. K rozporu dochází i u druhé části, tedy u otázky, zda třídní učitel svěřuje žákům část rozhodování například o uspořádání třídy, zasedacího pořádku a o jejím vybavení. V této otázce se respondenti rozdělili na čtyři podobně silné skupiny. Poprvé v rámci analýzy výsledků se ve větší míře objevuje důrazný nesouhlas. Jde o druhou otázku, která se ptá o možnosti žáků rozhodovat o uspořádání třídy a zasedacího pořádku. Devatenáct respondentů, tedy čtyřicet procent z celkového počtu s tvrzením nesouhlasí. Z detailního průzkumu vyplývá, že názor převládá právě v jednom z ročníků. Dá se tedy předpokládat určitý striktní postoj učitele vůči učebnímu prostředí ve vztahu k žákům.

Obecně si myslím, že v rámci učebního prostoru existuje určitá rezerva možností, které třídní učitelé v dostatečné míře neumí nebo nechtějí využívat. Vhodnou možností může být například interaktivní uspořádání zasedacího pořádku, které může napomoci v rámci

spolupráce žáků a v návaznosti na to může mít pozitivní vliv na sociální vztahy ve třídě jako celek.



Obr. 10: Hodnocení žáků

Tab. 10: Hodnocení žáků

Hodnocení žáků:	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Třídni učitel používá hodnotící postupy, které jsou přímo spojené s konkrétní prací žáka. Jsou spravedlivé a jasné.	27	20	2	1
Mám pocit, že učitel hodnotí jak procesy učení, tak jeho výsledky.	16	25	6	3
Povzbuzuje žáky, aby prováděli sebehodnocení a vzájemné hodnocení.	8	18	16	8

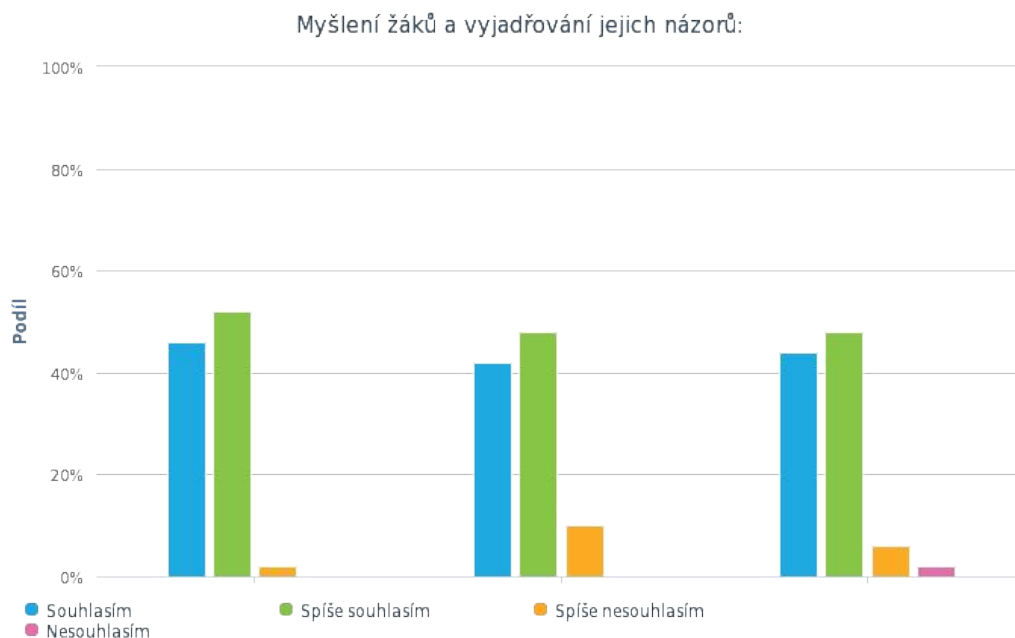
Svou výuku upravuje podle výsledků průběžného pozorování a hodnocení.	15	24	9	2
Stále pečuje o to, aby žáci znali předem kritéria hodnocení a aby se zúčastnili na jejich vytváření.	18	19	10	3

Stejně jako tomu bylo u výsledků pražského výzkumu, i zde se projevuje důraz na výkon žáků a silnější emocionální složka respondentů.

Pokud někteří žáci hodnotili svého třídního učitele negativně, projevilo se to vždy právě v tomto úseku a neslo se to také dalšími odpověďmi. Stále lze ale vyhodnotit, že žáci jindřichohradecké obchodní akademie s hodnocením svých třídních učitelů v téměř naprosté většině souhlasí a respektují ho. Výraznější odklon od pozitivních ohlasů byl u třetího bodu, který se dotazuje, zda třídní učitel povzbuzuje žáky, aby prováděli sebehodnocení a vzájemné hodnocení. V tomto bodu odpověděla téměř polovina respondentů, že spíše nesouhlasí.

U pražského gymnázia byla v bloku zaměřeného na hodnocení žáků také zmíněna diferenciací odpovědí z pohledu genderu. Důvod byl jediný, a to fakt, že rozbor jednotlivých odpovědí neukazoval na žádnou významnou rozdílnost v odpovědích, která by se dala připisovat právě odlišnosti pohlaví. V oblasti zaměřené na hodnocení se z mého pohledu tato odlišnost projevuje i v Jindřichově Hradci. Obecně se dívky nezávisle na tom, zda navštěvují první nebo druhý ročník střední školy, vyjadřovaly k hodnocení jejich třídním učitelem pozitivněji a s jasným souhlasem. Naopak chlapci ve větším měřítku zvolili variantu nesouhlasu. Ukázalo se to například v páté otázce, která se ptá na to, zda mají pocit, že třídní učitel pečuje o to, aby žáci znali předem kritéria hodnocení a aby se aktivně zúčastňovali na jejich vytváření. Dvacet procent respondentů odpovědělo, že spíše s tímto tvrzením spíše

nesouhlasí. Celkem z deseti odpovědí takto smýšlí sedm chlapců. Další tři pak nesouhlasí vůbec.



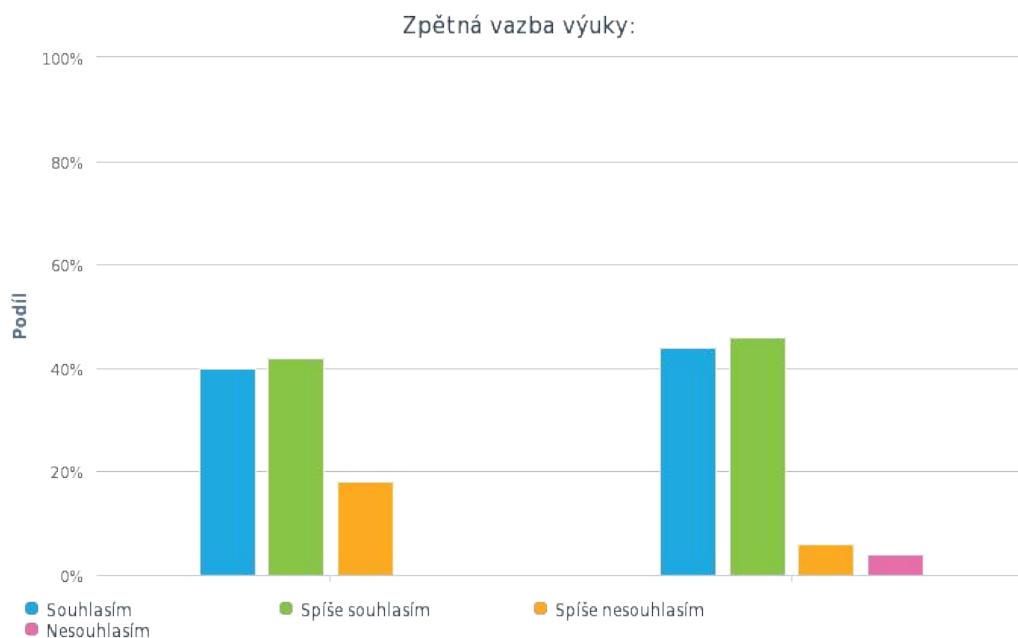
Obr. 4: Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů

Tab. 11: Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů

Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů:	Podíl (%)			
	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Třídni učitel používá otevřených otázek, aby povzbudil žáky k vyjadřování rozmanitých myšlenek, názorů a reakcí.	45	52	2	0
Třídni učitel poskytuje dostatečnou prodlevu pro odpovídání a dává možnosti dokončovat odpověď bez učitelova zásahu.	42	48	10	0

Vytváří klima, ve kterém žáci formulují a kladou otevřené otázky. Spolu se žáky aktivně naslouchá.	22	24	3	1
----------------------------------------------------------------------------------------------------	----	----	---	---

Myslím si, že ve čtvrté části dotazníků, která se zabývá myšlením žáků a vyjadřováním jejich názorů, se výrazně projevuje právě odbornost předmětu, kterému se třídní učitel věnuje. V případě vybraných učitelů jindřichohradecké obchodní akademie jde stejně jako na pražském gymnáziu o předměty ve skrze humanitní, což se dále projevuje také v odpovědích vybraných žáků. V rámci humanitních předmětů mají žáci větší šanci zúčastnit se diskusí a vyjadřovat své názory a reakce. Právě v rámci humanitního vyučování lze očekávat, že pedagog bude umět poskytnout dostatečnou prodlevu pro odpovídání žáků a také vytvářet klima, ve kterém žáci mohou formulovat a klást otevřené otázky. To potvrzují také výsledky průzkumu.



Obr. 5: Zpětná vazba výuky

Tab. 12: Zpětná vazba výuky

Zpětná vazba výuky:	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
	Můj třídní učitel je pro mě vzorem zvědavosti.	20	21	9
Učitel se zajímá o pohled a názor svých žáků na výuku v hodinách.	22	23	3	2

Nestejná odpověď přišla v posledním bloku i u respondentů z Jindřichova Hradce, stejně jako tomu bylo na pražském gymnáziu. Vzhledem k celkově spíše pozitivním ohlasům žáků v předchozích částech dotazníku, jsem osobně očekávala pozitivnější reakce na otázku, zda je třídní učitel pro žáky zdrojem zvědavosti. Hlavní dvě skupiny se rozdělily mezi dvě možnosti. Narozdíl od pražských respondentů, kde to byly skupiny zastávající spíše souhlasím a spíše nesouhlasím, na obchodní akademii se tyto skupiny rozdělily mezi naprostý souhlas a částečný souhlas s výhradami. Zdá se tedy, že v případě jindřichohradeckých třídních učitelů, kteří byli pod drobnohledem hodnocení jejich žáků jsou v porovnání větším vzorem zvědavosti pro jejich žáky.

I zde je ale vidět, že žáci očekávají a potřebují lepší a důraznější vtažení do procesu samotného vyučování tak, aby jejich pedagog dokázal lépe povzbudit samotné tázání a touhu po vědění.

IV. Závěr

Celé dotazníkové šetření se skládá z oblastí, které mapují konkrétní činnosti a chování třídního učitele během jeho výuky i mimo ni optikou vyučovaných žáků. Dotazník vyplňovali žáci prvních a druhých ročníků středních škol v Jindřichově Hradci na Obchodní akademii Tomáše Garrigua Masaryka a žáci pátého a šestého ročníku pražského Gymnázia Budějovická.

Průzkum byl činěn vzhledem k pandemické situaci v České republice pouze elektronickou cestou. Nebylo tedy možné pozorovat žáky při vyplňování otázek, na které dotazník cílí.

Otázky byly směřovány do pěti hlavních kategorií - Třídní učitel a vzdělávací prostředí, které tvoří kolem sebe, Učební prostředí ve třídě, Hodnocení žáků, Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů a Zpětná vazba výuky. Každá z těchto oblastí se žáků dotazovala na konkrétní poznatky, například zda mají žáci pocit, že jejich třídní učitel vytváří prostředí, ve kterém mohou pracovat s pocitem důvěry.

Odpovědi žáků byly porovnávány z několika hledisek. Respondence jsem porovnávala optikou věku, polohou, kde se vzdělávají a pohlaví. Zásadní roli hraje také předmět, který hodnocený třídní učitel vyučuje. V závislosti na tom také směřuje svou činnost a výuku adekvátně uzpůsobuje.

Právě tento poslední faktor, který byl zmíněn, jak se ve finále ukázalo, byl vůbec tím nejdůležitějším a ve vyhodnocování praktické části hrál zásadní roli. V každém okruhu, ze kterého se skládá dotazníkové šetření bylo poznat, jaký předmět třídní učitel žáky vyučuje. Šlo zpravidla o základní poznávací znaky, jako například, pokud třídní učitel vyučoval český jazyk, žáci hodnotili v dotazníku, že pedagog dává důraz na psaný a mluvený projev. Podobný důraz se objevoval i u vyučujících cizích jazyků, jako byla angličtina nebo

němčina. Naopak v případě třídního učitele vyučujícího společenské vědy byla tendence žáků hodnotit jeho důraz na diskuzi a prezentaci vlastního názoru žáků. Z dotazníku vyplynulo, že se učitel zároveň v jeho vyučování snaží studenty vést k tomu, aby vlastní názor nejen prezentovali, ale dokázali ho tvořit na základě ověřených informací a dat.

Z těchto výsledků se dá vyvodit, že z úhlu pohledu žáků jejich třídní učitelé v rámci své specializace orientují výuku efektivním směrem a obrací pozornost a kladou důraz právě na ty činnosti, které se od něj očekávají a mohou žákům pomoci k plnohodnotnému vzdělávání se v jednotlivých oblastech, které dotazníkové šetření zkoumalo.

Vzhledem k tomu, že na otázky v dotazníku odpovídali žáci stejných ročníků, odpovědi v některých oblastech, které přímo neovlivňovala specializace jejich třídního učitele, se často podobali jak u žáků v Jindřichově Hradci, tak u žáků pražského gymnázia. Potvrzuje to například okruh Učebního prostředí. V rámci otázky “Svěřuje třídní učitel žákům část rozhodování, například o uspořádání třídy, zasedacího pořádku a o jejím vybavení?” se žáci na obou středních školách rozhodovali velmi podobně. Velká část z nich volila odpověď, ve které se se stanoviskem příliš neshodovali. Tento fakt lze ale podle mého názoru přisoudit tomu, v jakých školách a v jaké věkové kategorii byla praktická část realizována. Pokud bychom stejný dotazník nechali vyplnit žáky některé z alternativních školských programů, například Montessori, Waldorfská či Zdravá nebo lesní škola, dalo a odpovědi by se vyhodnotily podobně, mohlo by se mluvit o určité nedokonalosti a možná dokonce nesprávném přístupu k učebnímu prostředí, protože alternativní školy si zakládají na rozdílných prioritách ve výuce, na rozdíl od běžných státem zřizovaných středních škol.

V případě vybraných středních škol, které byly zmíněny v praktické části této diplomové práce jde z mého úhlu pohledu o běžnou situaci většiny Českých výukových tříd - tedy žáci jsou rozesazeni do lavic po dvojici a celý zasedací pořádek je v klasické formě, jakou zná běžné české školství, tedy lavice jsou v určitých odstupech v několika řadách a úrovních po celé místnosti. Žáci tedy logicky nemohou volit jinak, než vybrat spíše nesouhlasnou variantu. Ve své podstatě ale tento výsledek neukazuje ani tolik na

konkrétního třídního učitele, jako na zaběhlý zasedací systém uznávaný v českém školství již desetiletí.

Z jednotlivých výsledků a odpovědí, které vyplynuly z dotazníkového šetření lze shrnout několik základních bodů. Lokalita, ve které třídní učitelé působí a vyučují, tedy zdali se jedná o metropoli nebo menší okresní město, na výsledcích nemělo téměř žádnou roli. Zajímavý byl faktor pohlaví. Z detailního zkoumání jednotlivých odpovědí totiž vyplývá, že dívky, nezávisle na ročníku, který aktuálně studují hodnotili své třídní učitele spíše pozitivně. Další výsledek, který z šetření vyplynul byla také tendence nespokojených žáků hodnotit veškeré okruhy a otázky spíše negativně. Pokud se tedy v některé oblasti žák rozhodl volit odpověď, která měla vést k určité kritice jeho třídního učitele, zpravidla se v podobném duchu nesl celý výsledek jeho vyplněného dotazníku.

Významnou hodnotu má pro celkový obraz pohledu žáků středních škol na kvalitu profese jejich třídního učitele poslední okruh, který se ptá na zpětnou vazbu pedagoga a zda se pro žáky jejich učitel stává vzorem zvidavosti. Dobrou zprávou je, že ve většině případů žáci volili pozitivní souhlasnou variantu. Pokud bychom srovnávali výsledky z pražského gymnázia a jindřichohradecké akademie, měla by obchodní střední škola z jižních Čech výsledky příznivější. Jak již bylo řečeno, lokalita v tomto směru není ukazatel, který by tento rozdíl vysvětloval. Důvodem je jistě chování a výsledky jednotlivých pedagogů ve výuce.

Ve finále už zbývá zodpovědět poslední otázku. Splňují třídní učitelé z pohledu jejich žáků zásadní aspekty, které vytyčuje standard kvality profese učitele pro kvalitní výkon tohoto povolání? K výsledku, který by mohl mít obecnou platnost pro celé Česko by bylo jistě zapotřebí výrazně širšího dotazníkového šetření, a to jak z více oblastí země, tak také z více ročníků a zaměření škol. Pokud se ale pozornost zaměří pouze na tyto dvě vybrané střední školy, lze s úspěchem tvrdit, že tito vybraní třídní učitelé splňují aspekty, které program RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) pro plnění pedagogické profese vytyčuje a doufá v jejich naplňování.

Seznam obrázků:

Obr. 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví.....	55
Obr. 2: Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe.....	55
Obr. 3: Učební prostředí ve třídě	58
Obr. 4: Hodnocení žáků	59
Obr. 5: Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů	61
Obr. 6: Zpětná vazba výuky	63
Obr. 7: Rozdělení respondentů podle pohlaví.....	64
Obr. 8: Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe.....	65
Obr. 9: Učební prostředí ve třídě	67
Obr. 10: Hodnocení žáků	69
Obr. 11: Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů	71
Obr. 12: Zpětná vazba výuky	72

Seznam tabulek:

Tab. 1: Cíle vzdělávání a funkce školy, Podpora práce učitelů	36
Tab. 2: Cíle vzdělávání a kompetence učitele, Podpora práce učitelů.....	36
Tab. 3: Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe.....	56
Tab. 4: Učební prostředí ve třídě	58
Tab. 5: Hodnocení žáků	60
Tab. 6: Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů	62
Tab. 7: Zpětná vazba výuky	63
Tab. 8: Můj třídní učitel a vzdělávací prostředí, které vytváří kolem sebe.....	65
Tab. 9: Učební prostředí ve třídě	68
Tab. 10: Hodnocení žáků	69
Tab. 11: Myšlení žáků a vyjadřování jejich názorů	71
Tab. 12: Zpětná vazba výuky	73

Zdroje:

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír; KUČEROVÁ, Stanislava; KURELOVÁ, Milena. Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-856-1595-9.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír; KUČEROVÁ, Stanislava; KURELOVÁ, Milena. Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Brno: Konvoj, 2000. s. 44. s. 67. ISBN 80-856-1595-9.

BREBERA, Pavel. Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. Pedagogika. 2006, 3, s. 258-265. ISSN 3330-3815.

BREZINKA, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. Praha: Zvon, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. Sociologie výchovy a školy. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. s. 16. ISBN 978-80-262-0042-0.

HELUS, Zdeněk. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In WALTEROVÁ, Eliška (ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference řešitelů projektu Podpora práce učitelů. 2. díl. Praha: PedF UK, 2001. s. 44-49. ISBN 80-7290-059-5.

HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.). Učitelé PEDAGOGIKA roč. LVII, 2007 347 jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 2. díl. Praha : UK – PedF, 2001, s. 44-49

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. Učitel a profesní etika. In FRANIOK, Petr; KNOTOVÁ, Dana (eds.). Učitel a žák v současné škole: Sborník z 15. konference České

pedagogické společnosti. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008. s. 86-93. ISBN 978-80-210-4752-5.

HOPKINS, D. Improving the Quality of Schooling. Lewes : Falmer Press, 1990.

JANDOUREK, Jan. Sociologický slovník. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 978- 80-7367-269-0.

JANÍK, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. Pedagogická orientace, 20(2), 5–22.

KAŠČÁK, O. Škola ako rituálny priestor. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2010. ISBN 978-80-8082-360-3

KOLÁŘ, Zdeněk; RAUDENSKÁ, Věra; FRÜHAUFOVÁ, Věra. Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2001. 174 s. ISBN 80-7044-361-8.

KOTÁSEK, Jiří; RŮŽIČKA, Richard. Sociální a profesní profil budoucích učitelů 1. stupně základních škol. Pedagogika. 1996, 2, s. 168-180. ISSN 3330-3815.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. (s. 33) (s.59) (s.262) (s. 337) (s. 193–194) (s. 129)

PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku: Strategy of human resources development for the Czech republic. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. s. 4. s. 6. ISBN 80-86734-02-1.

SPIPKOVÁ, Vladimíra; VAŠUTOVÁ, Jaroslava; a kol. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr, úvodní teoreticko - metodologické studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra; VAŠUTOVÁ, Jaroslava; a kol. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr, úvodní teoreticko - metodologické studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. Kvalita učitele a profesní standard. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Praha: Nakladatelský dům OP, 1996-. Encyklopedie Diderot. s. 273. ISBN 80-85841-17-7.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978- 80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

WALTEROVÁ, Eliška. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido, 2004. s. 71. s. 72. ISBN 80-7315-083-2.

Elektronické prameny

Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited [online]. 2011

[cit. 2021-03-10]. National Professional Standards for Teachers.

Dostupné z WWW: <http://www.aitsl.edu.au/national-professional-standard-for-principalslanding.html>.

DELORS, Jacques. Learning: The Treasure Within [online]. Paris: UNESCO, 1996 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z WWW: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF.

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání: Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999 [online]. 1999 [cit. 2021-03-29]. Dostupné z WWW:

<http://www.bologna.msmt.cz/?id=DeklaraceBologna>.

Improving the Quality of Teacher Education: Communication from the Commission to the Council and the European Parliament [online]. Brussels: European Commission, 2007 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z WWW:

http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.

Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování podle 16-ti třídního katalogu prací [online]. 2003 [cit. 2021-02-16]. Dostupné také z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/metodika/JOaktualizaceMP16PT07.doc>.

Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT [online]. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007 [cit. 2021-02-14]. Dostupné z WWW:

http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Mezinarodni_standard_prace_ucitele_a_lektora_RWCT.pdf.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: ÚIV Tauris, 2001 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.

Professional Standards for Teachers: Why sit still in your career? [online]. Training and Development Agency for Schools, 2000 [cit. 2020-10-14]. Dostupné z WWW:

http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_a4.pdf.

SHRATZ, Michael. What is a European Teacher?: A Discussion Paper [online]. ENTEP [cit. 2021-03-23]. Dostupné z WWW:

http://www.seeducoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf.

SPILKOVÁ, Vladimíra, a kol. Kvalita učitele a profesní standard [online]. [cit. 2021a-03-15]. Dostupné z WWW:

http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_standard.doc

ŠKARDOVÁ, Mirka. Mezinárodní pedagogické ISSA standardy: Jak jsme na tom s kvalitou učení aneb co pro sebe mohu jako učitel udělat [online]. Step by Step ČR, o.s. [cit. 2021-01-15]. Dostupné z WWW:

http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Mezinarodni_pedagogicke_ISSA_standardy.pdf.

The Quality of Teachers: Recommendations on the Development of Indicators to identify Teacher Quality [online]. ATEE, 2006 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z WWW:

http://www.atee1.org/uploads/kennisbank/quality_of_teachers_atee_def.pdf.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí [online]. 2007 [cit. 2021-03-10].

Dostupné

z

WWW:<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlasiky/MTPpracovnirad.pdf>.

