

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

Diplomová práce

Profil učitele německého jazyka na základní škole

The profile of a lower-secondary school teacher of German

Jméno a příjmení: Nikola Urbánková

Studijní obor: Učitelství německého jazyka a občanské výchovy pro 2. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Jméno vedoucího práce: PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

Rok odevzdání: 2010

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 26. listopadu 2010

.....
Nikola Urbánková

Děkuji vedoucí diplomové práce PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Anotace

Cílem diplomové práce je prezentace německého profilu učitele a připravovaného profilu učitele v ČR, vymezení základních složek profilu učitele německého jazyka a analýza stávajících profilů absolventů studia učitelství – německý jazyk, které uvádějí jednotlivé katedry německého jazyka na pedagogických fakultách v ČR. V teoretické části se zabývám současným stavem českého školství, kurikulárními dokumenty a problematikou kompetencí. Vzhledem k prezentaci návrhu standardu České republiky a standardu Německa v praktické části uvádím i stav německého školství. S ohledem na koncepci standardu se zabývám také problematikou kompetencí. V praktické části srovnávám profily absolventů pedagogických fakult jednak mezi jednotlivými fakultami, ale také i se standardem německým. Na základě projektu PAnCZ, realizovaném mezinárodní spoluprací mezi Universitát Passau a Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích, kterého jsem se účastnila, uveřejňuji v praktické části dotazníkovou analýzu, která se zabývala představami a názory žáků posledních ročníků středních škol na profesi učitele, a shrnuji, které kompetence by na základě tohoto výzkumného šetření měl učitel na ZŠ mít.

Abstract

The aim of the Diploma Thesis is to present a German teacher profile and upcoming teacher profile in the Czech Republic, to specify basic elements of German language teacher and to analyze current profiles of College of Education graduates – German language specializations, which are introduced by College of Education Departments of German language at universities in the Czech Republic. The theoretical part deals with current situation in Czech educational system, curriculum documents and competence issues. In reference to a presentation of standard's proposal of the Czech Republic and standard's proposal of Germany in the practical part, the German educational system state is also described. With regard to a conception of standard, the Thesis also deals with competence issues. The profiles of College of Education graduates are compared in the practical part, from several departments with each other and also with a German standard. Based on the PAnCZ project realized by international cooperation of Passau University and University of South Bohemia in České Budějovice, which the author of this Diploma Thesis took part in, a questionnaire analysis is made public in the practical part. This questionnaire was focused on imaginations and opinions of secondary schools' students about teaching profession. The analysis sums up what competences a primary school teacher should hold.

Obsah

Úvod.....	7
1. Český školský systém.....	9
1.1. Struktura českého školského systému	9
1.2. Reformy českého školství	11
1.3. Vývoj českého školství	12
2. Národní plán výuky cizích jazyků	15
2.1. Vzdělávání v terciární sféře.....	18
3. Německé školství	20
3.1. Historie	20
3.2. Současná podoba vzdělávacích úrovní v Německu	21
4. Kompetence.....	24
4.1. Klíčové kompetence.....	24
4.1.1. Lisabonská strategie.....	26
4.1.2. Klíčové kompetence žáka.....	27
4.2. Kompetence učitele	28
5. Norimberská doporučení.....	32
6. Profil učitele	34
6.1. Vznik českého profilu	34
6.2. Co je to standard?.....	35
6.3. Standard a učitelé	36
6.4. Standard a studium na pedagogických fakultách	36
6.5. Působnost standardu	37
6.6. Standard ano, ale	38
6.7. Návrh standardu pro veřejnou diskusi.....	40
6.8. Veřejné mínění – zástupci z řad didaktiků	44
6.9. Standard a média	52
7. Standardy pro vzdělávání učitelů	56
8. Absolventi vysokých škol.....	71
8.1. Pedagogické fakulty a jejich profily absolventů	71
8.1.1. Masarykova univerzita v Brně	72
8.1.2. Univerzita Karlova v Praze.....	73
8.1.3. Ostravská univerzita v Ostravě.....	74
8.1.4. Univerzita Palackého v Olomouci	74
8.1.5. Univerzita Hradec Králové.....	75
8.1.6. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem	76
8.1.7. Západočeská univerzita v Plzni.....	76
8.1.8. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	77
8.1.9. Technická univerzita v Liberci	79

8.2.	Srovnání jednotlivých pedagogických fakult z hlediska profilu absolventa.....	79
8.3.	Absolventi vysokých škol a jejich uplatnitelnost.....	81
9.	Profil absolventa PF JU a Standard pro vzdělávání učitelů	84
10.	Návrh českého standardu absolventa německého jazyka	87
11.	PAneCZ.....	88
Závěr		94
Resümee		98
Literatura		102
Přílohy.....		106
	Originální znění Standardu pro vzdělávání učitelů SRN	106
	Dotazník PAneCZ	119

Úvod

České školství prošlo řadou změn, kterými reaguje na změny v celosvětovém kontextu. Jednou takovou změnou je i vytváření standardu profilu učitele¹. Předmětem diplomové práce je návrh českého profilu učitele doplněný o prezentaci standardu učitele Německa.

Cílem diplomové práce je prezentace standardů České republiky a Německa a prezentování současného stavu českého školství, zda-li dokáže reagovat na požadavky kladené změnami v evropském školství.

V úvodní teoretické části se zabývám tématem vývoje českého školství a jeho strukturou. V další části kapitoly uvádím reformy týkající se jak základního, tak terciárního školství. Jedná se především o dokumenty *Národní program rozvoje vzdělání (tzv. Bílá kniha)*, *Bílá kniha terciárního vzdělávání*, *Rámcový vzdělávací program*, *Národní plán výuky cizích jazyků*. Vzhledem k tomu, že dochází ke změnám v téměř všech sférách lidského života, je nutné, aby na tyto změny reagoval i systém vzdělávání. Aby tyto změny byly účinné, je třeba vytvořit zásadní dokumenty a opatření, aby se české školství dokázalo vyrovnat nastavenému celoevropskému trendu.

Zásadní roli v diplomové práci má však jiný dokument. Jedná se o návrh Standardu profilu učitele. Standard byl rozvíjen od roku 2008, kdy pracovní skupina na státní objednávku připravovala návrh pro veřejnou diskuzi. K diskuzím došlo během roku 2009, následně mělo dojít k vyhodnocení, v roce 2010 k novému projednání opět za účasti široké veřejnosti. Vzhledem k tomu, že profil učitele není v evropských podmínkách novinkou, a také vzhledem k tomu, že se chceme přiblížit evropským školským systémům, bylo třeba vznik takového dokumentu iniciovat. Vzorem pro český profil učitele by se mohl stát profil německý, který je také součástí teoretické části práce.

V další části práce se zabývám problematikou kompetencí, a to z toho důvodu, že princip vzniku profilu učitele je vystavěn na shromáždění a vyzvednutí těch

¹ V diplomové práci užívám *maskulina genericky*, zahrnuje tak učitele i učitelky, žáky a žákyně, studenty a studentky.

nejdůležitějších a nejzásadnějších kompetencí, znalostí a dovedností, kterými musí správný pedagog disponovat. Nejdůležitější pro téma diplomové práce jsou kompetence učitele, které by měly být zakomponovány do profilu. Pro úplnost, i vzhledem k vývoji českého školství, uvádím i kompetence žáka.

V praktické části se zabývám tématem profilů absolventů jednotlivých pedagogicky zaměřených vysokých škol v České republice. Profily absolventů by měly zohledňovat základní znalosti, dovednosti a kompetence, které si studenti během studia osvojují. Vybavení právě těmito kompetencemi by měli začít vykonávat učitelskou profesi, během které by se měli nadále intenzivně rozvíjet, aby dokázali reflektovat změny, ke kterým ve společnosti dochází. Poslední částí je vyhodnocení dotazníkového šetření projektu PAnCZ. Projekt byl zaměřen na studenty českých a německých gymnázií a na studenty prvních dvou semestrů pedagogické fakulty a na jejich představu o učitelské profesi, o kompetencích učitele, znalostech, dovednostech i osobnostních předpokladech.

Základními zdroji pro zpracování diplomové práce byly publikace autorů Veteška, Průcha, Rýdl, Spilková. Část práce tvoří samotné dokumenty z jednotlivých oblastí vztahující se k tématu diplomové práce. Jedná se např. o Národní plán výuky cizích jazyků, Standard profilu učitele, Standardy pro vzdělávání učitelů. Při zpracování tématu jsem vycházela často i z internetových zdrojů, např. z portálu MŠMT, online verze Učitelského zpravodaje a z internetových stránek příslušných pedagogických fakult.

Na základě prostudovaných materiálů předpokládám následující:

- vznik českého profilu učitele,
- jako reakci na reformní kroky provedené v českém školství uveřejnění profilů absolventů na internetových stránkách jednotlivých pedagogických fakult, přičemž půjde o profil absolventa pedagogické fakulty a profil absolventa studia německého jazyka,
- základní shodu v profilech absolventů pedagogických fakult (v obou variantách),
- povědomí českých studentů o pojmu a především významu kompetence učitele.

1. Český školský systém

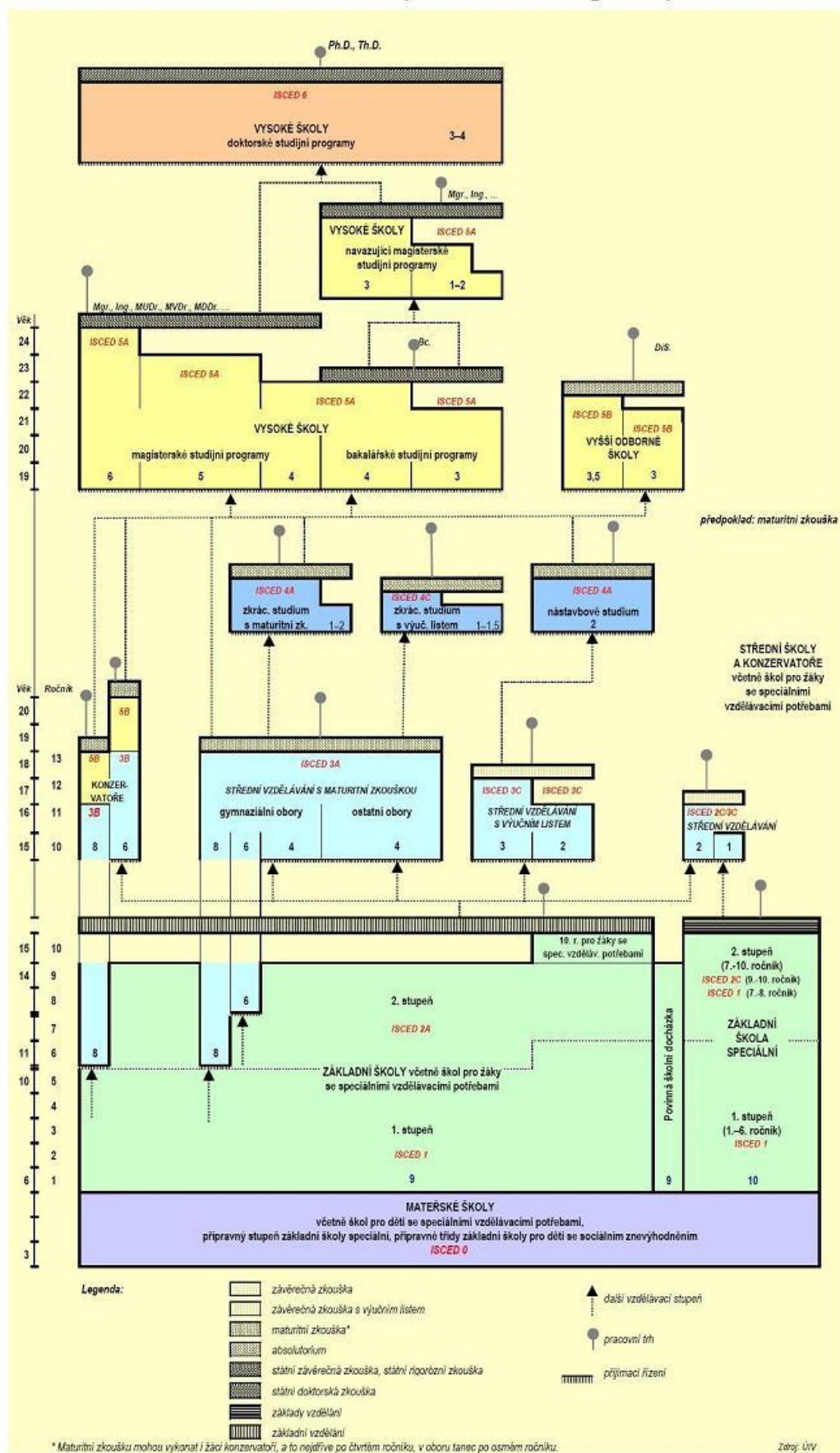
České školství prošlo celou řadou změn. Pokud budeme zmiňovat také počátky školního vzdělávání, mluvíme o roce 1774, kdy Marie Terezie zavedla povinnou školní docházku, tehdy šestiletou. Od roku 1918 byla povinná docházka osm let a skládala se ze dvou stupňů – škola obecná (první až pátá třída) a škola měšťanská (šestá až osmá třída). Stejně jako dnes bylo možné místo měšťanské školy možno absolvovat nižší ročníky středních škol. V 60. letech 20. století došlo k prodloužení školní docházky na 9 let. Ke změně došlo na přelomu 70. a 80. let, kdy byly deváté třídy opět zrušeny, základní školy tedy měly 8 ročníků, ale povinná školní docházka měla trvat 10 let. V praxi to znamenalo, že žáci museli pokračovat na některém typu střední školy (gymnáziu, středním odborném učilišti či střední odborné škole). Od roku 1990 došlo znovu ke změně. Byla zavedena opět devítiletá školní docházka, od roku 1997 je devátá třída povinná. (srovnej: Základní škola²)

1.1. Struktura českého školského systému

Z hlediska struktury můžeme hovořit o těchto typech školského systému (srovnej: Průcha 1999: str. 51, 69, 113, 141):

- *preprimární vzdělávání* (realizované na počátku vzdělávacího procesu, je zaměřeno na vytváření základní gramotnosti – základní vědomosti, dovednosti)
- *základní vzdělávání* – realizováno v základních školách
 - o *primární vzdělávání* – odpovídá 1. stupni základních škol (1. - 5. třída)
 - o *nižší sekundární vzdělávání* – odpovídá 2. stupni základních škol (6. - 9. třída)
- *vyšší sekundární vzdělávání* – zahrnuje jak všeobecné, tak odborné vzdělávání
- *terciární a vysokoškolské vzdělávání*
- *vzdělávání dospělých.*

² Wikipedie [cit. 2010-10-26]. Dostupný z WWW:
http://cs.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola.



Český vzdělávací systém – zdroj: Wikipedie [cit. 2010-10-26]. Dostupný z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola.

1.2. Reformy českého školství

České školství prošlo vývojem stejně jako školství jiných zemí. Změny, ke kterým bylo nutné přistoupit, jsou spojeny s revolučním rokem 1989, kdy došlo k převratu v ČSSR. Již od konce 80. let 20. století existovaly snahy o zlepšování situace ve školství. Jednalo se především o „*profesionalizaci učitelského vzdělávání (od modelu tzv. minimální kompetence k tzv. široké, otevřené profesionalitě), integraci učitelské přípravy do univerzit, propojování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů*“ (Spilková 2004: str. 11). Po roce 1989 ovšem došlo spíše k chybným krokům při reorganizaci a revitalizaci českého školství. Nebyl vypracován základní koncepční materiál, který by podpořil veškeré kroky, které byly uskutečněny. Tento stav měl řadu negativních vlivů, například kritiku od Akreditační komise, neprofesionalizaci učitelského povolání, odtržení od potřeb školské reformy (srov. Spilková 2004: str. 11). Zlomovým dokumentem ve vývoji českého školství je *Národní program rozvoje vzdělání (tzv. Bílá kniha)*, který vznikl v roce 2001; jeho působnost se pohybuje v horizontu pěti až deseti let. Bílá kniha klade důraz na kvalitní učitele jako klíčové aktéry v prosazování nového paradigmatu vzdělávání – týká se učitelů a systému jejich přípravy především (srov. Spilková 2004: str. 11). Právě příprava na výkon učitelské profese stojí ve středu zájmu – aby jakékoli reformy byly úspěšné, je třeba s nimi začít na začátku, který je představován právě vzděláváním a přípravou na profesi. V reformě je třeba zohlednit i další rozvoj učitelova vzdělání, tedy celoživotní vzdělávání, bez kterého se dnes neobejde téměř žádná profese. Národní program vzdělávání se stal i východiskem pro vznik rámcových vzdělávacích programů, které znamenají pro vývoj českého školství zlomový bod. Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) navazují na základní vzdělávací programy, kterými jsou *základní škola* (od 1. 9. 1996), *obecná škola* (od 1. 9. 1996) a *národní škola* (od 1. 9. 1997) (srov. Veteška, Tureckiová 2008: str. 68). Pro reformu školství má zásadní postavení také **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (školský zákon, platný od roku 2005).

V rámci terciárního vzdělávání je přelomovým dokumentem tzv. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*³, která se zabývá reformou vysokého školství. Její koncepce pracuje s vizí vysokého školství v rozmezí deseti až dvaceti let. Základním cílem je udržet úroveň

³ Bílá kniha terciárního vzdělávání [cit. 2010-10-26]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>.

vysokého školství na špičce mezi konkurencí a uceleně reformovat terciární sféru školského systému. Právě z hlediska udržení si vysoké úrovně vysokoškolského vzdělání je důležité reflektovat změny, ke kterým celkově dochází. Bílá kniha terciárního vzdělávání se zabývá jednotlivými kroky, které by vedly ke zlepšení stávajícího systému, posílení autonomie vysokých škol, ke zlepšení postavení absolventů na trhu práce, k navýšení finanční podpory systému (srov.: Bílá kniha terciárního vzdělávání⁴).

1.3. Vývoj českého školství

Pojetí vzdělávání prochází od konce 80. let 20. st. velmi prudkým rozvojem. Všechny stupně vzdělávací soustavy nabírají na síle, co se týče důležitosti a významu vzdělání. Země celého světa se snaží dle svých ekonomických i kulturních možností vybudovat co nejdokonalější systém vzdělávání jakožto nezbytný krok k dalšímu rozvoji. Nejinak je tomu i v rámci Evropské unie, kde patří vzdělávání k prioritám. Vzdělávání musí reagovat na všechny změny, ke kterým ve společnosti dochází – ať jsou to změny ekonomické, sociální anebo globální. „*Vzdělávání má podporovat humánní a demokratické hodnoty, větší zodpovědnost sociální a ekonomickou i pracovní mobilitu. Společná vzdělávací strategie směřuje ke srovnávání a vzájemnému uznávání kvalifikací a certifikátů. Významnou podporu dostalo nejenom jazykové vzdělávání, zavádění nových technologií a informačních medií do výuky, ale také postupy a metody rozvíjející aktivní a kooperativní učení*“ (Základy speciální pedagogiky⁵).

Aby jednotlivé země splňovaly požadavky, které jsou např. pro EU stanoveny Maastrichtskou smlouvou z roku 1991 (tj. podporovat sociální a kulturní kontakty, ekonomickou integraci), musí docházet k reformám. Tyto reformy jsou velmi důležitým mezníkem pro školství a jednotlivé země je provádějí samy, postupně. K hlavním trendům a principům těchto reforem mj. patří⁶:

- **Hodnotový rámec**

⁴ MŠMT 2009. [cit. 2010-10-26]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>.

⁵ Vítková, M. 2002: str. 11. [cit. 2010-09-25]. Dostupný z WWW: : www.oazlin.cz/dokumenty/prev/sp1.doc.

⁶ Tamtéž.

- **Demokratičnost vzdělávání**
- **Řízení školství**
- **Celoživotní vzdělávání**
- **Struktura vzdělávacího systému**
- **Kurikulum**
- **Příprava učitelů**
- **Evropská dimenze a internacionalizace vzdělávání**

Demokratičnost vzdělávání znamená, že má být vzdělání přístupné všem, bez rozdílu etnické příslušnosti, náboženského vyznání, sociálních a politických poměrů. **Celoživotní vzdělávání** je v dnešní době chápáno jako „*nezbytný proces vedoucí k aktivní zaměstnanosti a uplatnění se na trhu práce*“ (Veteška, Tureckiová 2008: str. 13). Otázkou celoživotního učení se zabývají všechny členské státy EU a určují tímto strukturální reformy (ekonomické, školské a sociální). V rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU č. 1720/2006/ES (z 15. listopadu 2006), kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního vzdělávání, je celoživotní vzdělávání charakterizováno jako „*veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě*“ (Veteška, Tureckiová 2008: str. 13). Současný koncept celoživotního učení má základy v 90. letech 20. století, kdy se těžiště zájmu začalo přesouvat na odborné vzdělávání a především na uplatnění v praxi, a to i přesto, že se vzdělávání nemusí uskutečňovat přímo v institucích formální vzdělávací soustavy (srovnej: Veteška, Tureckiová 2008: str. 14). Samozřejmostí je, že možnost učení je otevřena všem lidem bez rozdílu věku, nadání, postavení. Bohužel ani v této oblasti se nevyhneme problémům – ty jsou způsobeny většinou „chybou“ samotných jedinců. Je politováníhodnou skutečností, že stále přibývá jedinců, kteří nejsou schopni pružně reagovat na měnící se podmínky a na zvyšování nároků na jedince (srovnej: Veteška, Tureckiová 2008, str. 15). „V této souvislosti vznikla koncepce *učící se organizace*, které se opírá o strategii celoživotního učení, vyjádřenou v Memorandu o celoživotním učení (2000). Evropská rada a členské státy EU definovaly komplexní strategii celoživotního učení pro Evropu s cílem zaměřit se na:

- *zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení za účelem získávání a obnovení dovedností, tzv. princip „nových základních dovedností pro všechny“;*

- *viditelný růst investic do lidských zdrojů,*
- *rozvoj efektivních vyučovacích a učebních metod neboli tzv. „inovace výuky a učení“,*
- *významné zlepšení způsobu chápání a hodnocení výsledků učení jako činnosti a jeho výsledků s akcentem na oceňování učení,*
- *zajištění přístupu k informacím a poradenství,*
- *přiblížení příležitosti k celoživotnímu učení co nejvíce lidem, tedy domů, do regionů atd.“ (Veteška, Tureckiová 2008: str. 15).*

Hlavním cílem je vybudovat v občanech pocit, že jsou pro trh práce důležití, že mohou svými zkušenostmi a dovednostmi přispět k jeho rozvoji. V neposlední řadě, aby si také uvědomovali možnost takovéto šance a aby ji využívali, neboť vzdělávání a odborná příprava jsou rozhodujícími faktory pro dosažení cílů Lisabonské strategie (tj. zvýšení hospodářského růstu, konkurenceschopnosti a sociálního začlenění) (Veteška, Tureckiová 2008: str. 17).

Jak jsem již naznačila v úvodu této části práce, prochází školství všech zemí reformami, které by měly flexibilně reagovat na změny, ke kterým dochází na úrovni společenských, vědeckých, ekonomických i kulturních podmínek. S tímto rozvojem souvisí i zavádění nových pojmů, případně rozšiřování oblasti jejich významu. Jde především o termíny kompetence a kurikulum, které spolu úzce souvisejí.

2. Národní plán výuky cizích jazyků⁷

*Národní plán výuky cizích jazyků*⁸ byl schválen v roce 2005 na vyzvu Evropské unie. EU od svých členských států požaduje, aby každý obyvatel ovládal kromě svého mateřského jazyka další dva světové jazyky. Aby české školství mohlo na tuto výzvu reagovat, schválilo Národní plán výuky cizích jazyků včetně **Akčního plánu výuky cizích jazyků pro období 2005-2008**. Vláda vyjádřila názor na situaci znalosti cizích jazyků následovně: „*Vláda si uvědomuje, že znalost světových jazyků a především angličtiny je významnou prioritou v úsilí o zvýšení konkurenceschopnosti českých občanů na světovém i jednotném evropském trhu práce. Vláda se proto zavazuje připravit národní plán výuky cizích jazyků 2005 až 2008 podporující vznik motivujícího prostředí k učení se cizím jazykům a zvýšení jazykových kompetencí*“ (Hlavičková 2005: str. 2). Cílem Národního plánu je vytvořit podmínky, které budou podporovat zvýšení jazykové vybavenosti občanů České republiky. Pro dosažení tohoto cíle je důležité zajistit dostačující počet kvalifikovaných pedagogů, jejich celoživotní vzdělávání, zavést a aplikovat moderní výukové materiály a metody, využívání komunikačních a informačních technologií, v neposlední řadě je třeba zajistit i finanční zázemí pro realizaci všech cílů.

V podmínkách reforem, ke kterým se Česká republika odhodlala, je tomuto akčnímu programu velmi nápomocen Rámcový vzdělávací program pro všechny stupně školské soustavy. V RVP je počítáno s výukou cizího jazyka (dále CJ) již na prvním stupni, v ideálním případě by výuka měla probíhat již v předškolním vzdělávání. Cizí jazyk na prvním stupni základní školy by se do 5. ročníku měl dostat na úroveň A2 (dle **Společného evropského referenčního rámce pro jazyky**⁹), na druhém stupni v 9. třídě jazykové úrovně B1. Po absolvování střední školy žáci měli přesahovat jazykovou úroveň B2. Tato úroveň již umožňuje komunikaci s ostatními obyvateli zemí EU. Národní plán výuky cizích jazyků si za cíl klade také zavedení a aktivní využívání právě

⁷ Zdroj k vypracování celé části: Hlavičková 2005 In: Cizí jazyky 2005, str. 3-5.

⁸ MŠMT [cit. 2010-10-10]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>.

⁹ Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta. (SERR [cit. 2010-10-10]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>).

Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, dále pak *Evropského jazykového portfolia*¹⁰, jazykové propedeutiky a výuky v cizím jazyce napříč předměty. Výběr druhého cizího jazyka by měl být ovlivňován především geografickým umístěním České republiky – kromě němčiny by měla mít své důležité postavení také slovenština. Druhý cizí jazyk je povinně vyučován od 8. třídy základní školy.

Zavedení Národního plánu výuky cizích jazyků přináší také řadu požadavků. Jedním z těchto požadavků je zvýšení počtu učitelů cizích jazyků, které je závislé na počtu studentů na vysokých školách vychovávající budoucí učitele. Je také požadováno, aby bylo umožněno vzdělávání pedagogů v kombinovaném studiu, aby si již vystudovaní jedinci mohli rozšiřovat svoje vědomosti. Stávajícím učitelům bude nabídnuta možnost vzdělávat se podle nově připraveného „*Rámcového plánu systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky*“. Požadavky jsou kladeny i na samotné školy, především tedy co se týče hodinových dotací na základních a středních školách. Dlouhodobým záměrem také je to, aby se i studenti vysokých škol dále jazykově vzdělávali, i když nestudují jazykovědné obory. Ke zvýšení jazykových znalostí žáků by mělo přispět i vyučování některých předmětů v cizím jazyce (tzv. *CLIL* – Content and Language Integrated Learning).

Jazykové vzdělávání by mělo být podpořeno vytvořením *Národního jazykového portálu*, který umožní všem občanům bezplatné vzdělávání formou e-learningových kurzů. Kurzy by měly být zpracovány pro různé jazyky, úrovně jazykové. Na tvorbě tohoto kurzu se podílí i Ministerstvo informatiky. Jistou podporu ve výuce cizích jazyků můžeme spatřovat i v kroku vedoucím k zařazení didaktiky cizích jazyků mezi vědní disciplíny, v nichž je možno dosáhnout vysokoškolských titulů.

¹⁰ Evropské jazykové portfolio se stává oficiálním evropským dokladem o tom, jak ovládáme cizí jazyky. Podporuje dovednost komunikovat potřebnou pro život v moderní Evropě. Pomáhá nám zjišťovat, jaké úrovně jsme v jednotlivých jazycích dosáhli, a věnuje pozornost i dovednostem základním, díky nimž se dokážeme domluvit o podstatných věcech jednoduchým způsobem. Vede nás k tomu, abychom si shromáždili dokumenty o své komunikativní kompetenci v různých jazycích, abychom se učili sami sebe hodnotit podle jednotných evropských měřítek vytvořených Radou Evropy ve Společném evropském referenčním rámci, abychom se nad svým učením hlouběji zamýšleli a vybírali si dílčí učební cíle. Evropské jazykové portfolio může přispět k tomu, že se budeme učit lépe. Poslouží svým majitelům při přechodu na jinou školu, při hledání zaměstnání nebo při jednání se zahraničními institucemi, učitelé v něm najdou významného pomocníka ujasňujícího a sjednocujícího učební požadavky. V budoucnosti ho mohou vlastnit všichni Evropané. Každé Evropské jazykové portfolio se skládá ze tří navzájem propojených částí: **Jazykového pasu**, **Jazykového životopisu** a osobního **souboru dokumentů a prací**. Na jednotlivých stupních škol a v období dospělosti se však používají odlišné verze. (EJP [cit. 2010-10-10]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>).

Jak konkrétně vypadá Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005-2008? Struktura Akčního plánu je následující (Hlavičková 2005: str. 4):

1. *Cizí jazyky v předškolním vzdělávání*
2. *Cizí jazyky v základním vzdělávání*
3. *Cizí jazyky ve středním vzdělávání*
4. *Cizí jazyky v terciárním vzdělávání*
5. *Cizí jazyky v rámci dalšího vzdělávání*
6. *Cizí jazyky v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*
7. *Výzkum a inovace v cizojazyčném vzdělávání*
8. *Další podpůrné aktivity.*

Ke každé části jsou doplněny cíle a úkoly, na kterých je třeba pracovat a které je třeba budovat. K tématu diplomové práce je nejpodstatnější bod 2, tedy cizí jazyky v základním vzdělávání. Tato část akčního plánu navazuje na prvotní vyučování cizího jazyka v mateřských školách, kde je třeba speciálně vyškolit učitele, aby výuka byla kvalitní a především efektivní. Na základní škole by výuka měla v návaznosti na předškolní výuku cizího jazyka pokračovat už v 1. ročníku, aby žáci neztratili kontakt a motivaci k výuce cizího jazyka. Ke zlepšení komunikačních dovedností v cizím jazyce by měla přispět i metoda „*napříč předměty 1. stupně*“ (jedná se o krátké intervaly ve výuce ostatních předmětů v cizím jazyce). Co se týče hodinových dotací na základní škole, mělo by dojít k navýšení o celkem 9 hodin výuky. Na prvním stupni o 3 hodiny, na druhém stupni o 6 hodin.

Již výše jsem zmínila, že plán se vztahuje i k rozšíření a zvýšení znalosti slovenštiny. Znalost slovenského jazyka by měla podpořit kromě škol především média (Akční plán zdůrazňuje úlohu Českého rozhlasu a České televize), a to uváděním cizojazyčných pořadů. V souvislosti s našimi východními sousedy a také s jazyky z příbuzné jazykové oblasti je v plánu počítáno i s vypracováním metodických materiálů, které by byly rozeslány do všech základních škol. V neposlední řadě by měl být vyhlášen dotační program „**Program podpory výuky málo vyučovaných cizích jazyků**“, jehož hlavním cílem je podpořit výuku málo vyučovaných cizích jazyků. Tento program by měl být na školách realizován i v případě, že se na málo vyučovaný jazyk přihlásí menší množství žáků.

Aby byla zajištěna výuka na co nejvyšší možné úrovni, je třeba, aby se pedagogové neustále vzdělávali. Proto si i plán klade za cíl zajistit potřebné finanční prostředky na realizaci výjezdů do zahraničí pro žáky i jejich učitele, na realizaci služebních cest, seminářů, školení. Školy mohou v souvislosti se zahraničními cestami využívat podporu komunitárních fondů, finančních prostředků z Evropské unie.

2.1. Vzdělávání v terciární sféře

Akční plán v oblasti terciárního vzdělávání počítá se zvýšením počtu kateder, které vychovávají budoucí učitele cizích jazyků. Důležité z hlediska jazykových dovedností je také to, aby i studenti ostatních oborů neustále pracovali na svých jazykových znalostech a dokázali po absolvování studia obstát na trhu práce. Stejně jako u základního stupně, i v terciárním by mělo dojít k nárůstu finančních prostředků, které vysoké školství potřebuje. Absolventi jazykových oborů by na sobě a svých znalostech měli neustále pracovat. I k tomu by měly sloužit různé vouchery, které by měly být pedagogům poskytovány jakožto motivační prvek pro další sebevzdělávání.

Po prostudování plánu jsem se musela pozastavit hned nad několika fakty. Jedním z nich je to, že v celém plánu se jako o prvním cizím jazyku hovoří pouze o angličtině, přitom žáci (případně rodiče) mají stále na výběr mezi více jazyky, i když se již objevují v médiích informace, že bude angličtina povinně zavedena jako první cizí jazyk. Vzhledem k zeměpisné poloze České republiky je tato zpráva alarmující. Je sice pravdou, že anglický jazyk je jazykem „univerzálním“, lze se jím domluvit téměř v každé zemi světa (počet mluvčích je 430 milionů, čímž se angličtina dostává na 3. místo, co se týče počtu mluvčích - Angličtina¹¹). Přeci jen by ale měl být brán zřetel na to, že právě naši němečtí sousedé otevírají v České republice firmy, otevřeli i pracovní trh pro členské země EU. Jakým jiným jazykem bychom se měli domlouvat s potenciálním zaměstnavatelem než jeho rodnou řečí? Dalším problémovým bodem shledávám to, že plán je nastaven do roku 2010, ale po tomto roce není připraveno žádné řešení vztahující se ke zvyšování znalostí jazyků. Národní plán výuky cizích jazyků se z hlediska koncepce jeví jako účinný nástroj pro zvyšování jazykových kompetencí obyvatelstva. Na druhé straně si nejsem jista, jestli některé pasáže nejsou

¹¹ Wikipedie [cit. 2010-10-25]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Angli%C4%8Dtina>.

utopií – a to především z hlediska realizace, finančních prostředků a vůbec celkově vložené důvěry do obyvatel.

3. Německé školství

3.1. Historie

Německé školství prošlo, vzhledem k historickým událostem, poměrně složitým vývojem. „*Současná podoba německého školství je výsledkem historického procesu posledních 200 let v kontextu celoevropských dějin vzdělávání a výchovy. V německém školství se odráží vývojové vlivy z oblasti ekonomiky, politiky, kultury, sociální sféry, světonázorové a technologické sféry nejen domácího, ale i zahraničního původu*“ (Rýdl 2003: str. 163). Je zcela nezbytné si uvědomit, že německý školský systém neexistoval za dob německé říše (1871-1918), Výmarské republiky (1918-1933) a ani během Hitlerova režimu (1933-1945) v jednotné podobě. To platilo pro všechny stupně vzdělávacího systému. Po pádu Hitlerova režimu se Německo rozdělilo do okupačních zón - země tzv. západních okupačních zón se vrátily k modelu vzdělání, který byl platný před rokem 1933. Naopak země východního bloku zaváděly osmiletou jednotnou školu a navazující čtyřletou vyšší školu. I přes rozdíly ve vzdělávací ideologii bylo možné po sjednocení v roce 1990 začít pracovat na společné školské politice.

Krátce před sjednocením německých států v říjnu roku 1990 stálo proti sobě centralisticky a federalisticky řízené školství i přesto, že po roce 1945 bylo v obou zemích zahájeno reformní hnutí, opírající se o novohumanistické a reformně pedagogické ideje Výmarské republiky. „*Po roce 1949 se oba školské systémy od sebe vzdalovaly stejně jako ideologické a sociálně ekonomické podmínky obou zemí. Přes značné rozdílnosti ve vývoji cílů, obsahů, metod a forem existovaly v obou školských systémech jisté analogie jako výraz kontinuity dějin německého školství. Přední německý srovnávací pedagog W. Mitter vidí takové analogie zejména ve společném jazyce (odborné výrazy), ve srovnatelných obsazích řady vyučovacích předmětů a ve strukturách vyučovacích forem. Dále ve zdůrazňování prioritní role všeobecného vzdělávání, podřízení odborného vzdělání potřebám hospodářství, ve společné herbartovské tradici výchovného vyučování, ve funkci a roli maturity jako rozhodujícího prvku v přístupu k vysokoškolskému vzdělání atd. atd.*“ (Rýdl 2003: str. 166)

3.2. Současná podoba vzdělávacích úrovní v Německu

Německé školství¹² má a nabízí podobně jako český vzdělávací systém řadu možností a variant. Není však zcela jednoduché se v tomto poměrně složitém školském systému vzdělávání vyznat, proto uvádím základní přehled struktury německého školství. Tento systém je společný všem spolkovým zemím, s možnými drobnými odlišnostmi (Rýdl 2003: str. 166).

- **primární stupeň** – čtyřletá základní škola (Grundschule) pro žáky 6 - 10 let, v Brandenburgu a Berlíně existuje šestiletá základní škola.
- U 5. a 6. ročníku postupného existuje **tzv. orientační stupeň** – buď nezávisle na formě školy, anebo je vázán na školy nižšího sekundárního stupně (označení se v jednotlivých zemích může různit).
- **nižší sekundární stupeň** (Sekundarstufe I) je rozdělen do následujících typů: hlavní škola (Hauptschule), reálná škola (Realschule), gymnázium (Gymnasium), které jako jediný typ obsahuje i vyšší sekundární stupeň, integrovaná škola (Gesamtschule). V některých zemích se můžeme setkat ještě s desetiletou tzv. Mittelschule (Sasko), Sekundarschule (Durynsko). Samozřejmě jsou i speciální a zvláštní školy pro postižené děti.
- **vyšší sekundární stupeň** (Sekundarstufe II) v současnosti obsahuje více než 15 různých forem školy (druhů a typů) v oblasti všeobecného vzdělání (vyšší gymnázium nebo Gesamtschule), odborného a učňovského vzdělání v duálním systému.
- **školy se soukromými provozovateli** (soukromé školy) a asi 5 - 6% všech žáků s náhradní a doplňkovou funkcí, které se dělí na státem uznávané náhradní školy s vysvědčením uznávaným bez omezení a státem uznávané náhradní (doplňkové) školy, kdy se jejich žáci musí jako „externisté“ podrobit zkouškám na veřejné nebo státem uznávané škole.
- **obory druhé vzdělávací dráhy** – vysokoškolské přednášky, večerní reálka, večerní gymnázium.

¹² Srovnej: Rýdl 2003: str. 166.

Velmi důležitá je otázka organizace školství v tak velké zemi, jakým Německo bez pochyb je. Jak jsem již řekla, v jednotlivých spolkových zemích dochází k různým nuancím, které by mohly znemožnit srovnání úrovně vzdělání. Právě z toho důvodu v Německu platí řada právních a správních předpisů, které se vztahují k řízení školy, a v neposlední řadě to je i ústavní zákon, čl. 7, odst. 1. Ústavou je zajištěno to, že je školství pod dohledem státu, na druhé straně je těmito články spolkovým zemím svěřena zákonodárná a správní kompetence v oblasti školských záležitostí. Svoji roli má také **Konference ministrů kultu (Konferenz der Kultusminister, KMK)**, která koordinuje spolupráci mezi jednotlivými regiony. Samotné regiony koordinují školskou správu pomocí dvou- nebo třístupňového systému – na nejnižší pozici to jsou školské úřady, protipól reprezentuje ministerstvo vzdělání a kultu. Další kontrolní orgán představuje školská inspekce, která se dělí na odbornou, služební a právní; dále pak do této kategorie regulačních prostředků můžeme zahrnout vzdělávání učitelů, odbornou výuku, rámcové plány a plány výuky, učebnice, hodinové plány a školskou inspekci.

Státní úpravy se týkají velkých oblastí – za prvé toho, co by se měli žáci ve škole učit (hodinové plány, rozdělení látky, plány výuky, učební pomůcky), za druhé normování rozhodujících bodů vzdělávací dráhy (např. úpravy zkoušek, pravidla pro připuštění ke zkouškám a jejich provádění), za třetí organizace výuky (např. hodinové úvazky učitelů, diferenciaci výuky). Velká roztříštěnost správy bohužel přináší i negativní efekt v podobě jisté neznalosti předpisů na školách a potažmo i u jednotlivých učitelů. Jak ve skutečnosti vypadá přehled prvků k zajištění kvality:

- *profesionalita učitelského personálu: např. odborné a pedagogické vzdělání na vysoké škole (1. fáze), odborné didaktické a pedagogicko-praktické vzdělání ve studijním semináři (2. fáze), motivace, angažovanost, vlastní zodpovědnost daná samostatností při přípravě a realizaci výuky a při hodnocení žáků, další vzdělávání a publikační činnost;*
- *organizační struktura školy a výuky, předem stanovená (dělí se na úroveň země = umístění škol, velikost škol a tříd, všeobecný vzdělávací úkol, závěrečné zkoušky; úroveň školy = hodinový plán, rámcové plány/plány výuky, školní osnovy, principy výuky atd.; úroveň výuky = odborná výuka, výukové rytmy, formy diferenciaci, učení skupiny, třídní práce a testy)*
- *využití prostředků na personál a věcné výlohy: např. plánování a nasazení personálu, řízení a zisk učitelského personálu, dále pak řídicího personálu, zřizování, údržba a správa škol, poskytování pomůcek;*
- *školská inspekce: hodnocení učitelů, hospitace, koordinace spolupráce školy a školského dozoru a poradenství v otázkách výuky a výchovy aj.;*

- *možnosti spoluúčasti: spolurozhodování učitelů v konferencích a grémiích, školní a třídní rodičovská rada, zastoupení žáků.*

Hlavní snahou jednotlivých regionů je zvyšování kvality vzdělání, dále pak posílení samostatnosti jednotlivých škol a s tím spojené omezení funkce školské správy a kontrolní funkce školské inspekce. Nutné je k tomuto podotknout, že zodpovědnost přechází na jednotlivé školy, především na ředitele škol. Samozřejmě je také nutné zachovat pevnou pozici učitelských sborů, proto by bylo nutné posílit samosprávu školy. Pokud bychom se vrátili k tématu kvality, můžeme konstatovat, že země činí kroky vedoucí k realizaci zvýšení kvality – důkazem je již existující standard.

4. Kompetence

Termín kompetence není v našem slovníku novinkou, ba naopak, svým způsobem v našich slovnících zdomácněl, je využíván poměrně často. Ovšem za nynějších podmínek nabírá širšího významu. Při pátrání, co si pod pojmem kompetence představit, najdeme řadu definic a blíže určujících vlastností kompetencí.

Termín kompetence má původ ve francouzském slově *compétence* a označoval *schopnost vykonávat určitou zvláštní práci při profesním výcviku. Později se začal chápat jako schopnost integrovat a používat získané vědomosti v komplexních, různorodých a nepředvídatelných situacích* (Greger, Ježková 2007: str. 88).

Greger a Ježková (2007: str. 27) definují pojem kompetence jako *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“*.

Kompetence vyjadřuje souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (Greger, Ježková 2007: str. 88).

Již jsem zmínila, v odborné literatuře se můžeme setkat s několika bližšími charakteristikami kompetencí – jedná se o pojmy klíčové kompetence, kompetence žáka a kompetence učitele. S těmito pojmy se setkáváme v nejnovějších školských dokumentech a předpisech, například v Rámcovém vzdělávacím programu, v dokumentech vydávaných Evropskou unií atd. Stejně jako nové pojetí termínu kompetence i tyto reagují na nově vznikající situace a potřebu terminologické jednoty.

4.1. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence (*key competences*) jsou v Pedagogickém slovníku (Průcha 2003: str. 99) charakterizovány takto: jedná se o *„soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. V rámci této snahy jsou postulovány klíčové kompetence,*

jež si mají osvojovat mladí Evropané. Jsou formulovány v některých kurikulárních dokumentech, např. jakožto klíčové dovednosti ve Standardu středoškolského odborného vzdělávání, v němž zahrnují: komunikativní dovednosti, včetně znalosti cizích jazyků; personální a interpersonální dovednosti (např. schopnost pracovat v týmu); schopnost řešit problémové situace; dovednost využívat matematické postupy v praktických situacích; dovednost využívat informační technologie, pracovat s informacemi“.

V publikaci autorů Greger, Ježková (2007: str. 92-93) se setkáváme s názorem, že stejně jako u základního pojmu kompetence, ani termín klíčové kompetence nenese jednotné vymezení. Proto uvádím i formulace o pojetí tohoto termínu uvedeného v publikaci těchto autorů. Klíčové kompetence jsou:

- *transverzální, předmětově specifické kompetence, jejichž osvojení se považuje za nezbytné pro speciální integraci a pro pokračování v dalším vzdělávání*
- *souhrn obecných a předmětově specifických vědomostí a dovedností, které se považují za podstatné pro všechny občany v dnešní společnosti*
- *široké, přenosné dovednosti, které člověk potřebuje, aby byl všestranným, aktivním a odpovědným členem společnosti*
- *předmětově specifické kompetence, kterých by měl dosáhnout každý žák*
- *kompetence, které jsou univerzální, použitelné v různých situacích a kontextech, multifunkční, které mohou být použity v různých předmětech, řeší různé problémy a plní různé úlohy*
- *kompetence jdoucí napříč kurikulem a předměty, reprezentující ucelený soubor postojů, hodnot, vědomostí a dovedností, nepostradatelný pro efektivní osobní i profesionální jednání*
- *vědomosti a dovednosti umožňující žákům zapojit se do dalšího učení a vzdělávání.*

Veteška, Tureckiová (2008: str. 60) definují klíčové kompetence jako „kompetence, jež představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost“.

Klíčové kompetence jsou dnešní společností jak u odborníků, tak i laiky vnímány jako novinka, která by měla přispět k lepší připravenosti jak žáků na školní i mimoškolní život, tak i dospělých jedinců, a to především v oblasti pracovní a sociální. S návrhem

na intenzivnější rozvoj kompetencí nepřichází české školství jako jediné. Původní návrh pochází z dílny Evropské unie, především z ustanovení Lisabonské strategie.

4.1.1. Lisabonská strategie

Lisabonská strategie (Veteška, Tureckiová 2008: str. 58) si do roku 2010 stanovila velmi vysoké cíle – především to, aby Evropská unie byla místem, kam se bude orientovat zájem o pracovní místa, o investice do kapitálu atd. Samozřejmě s tímto cílem jsou spojeny i požadavky na podporu vzdělávání, výzkumu, pracovního potenciálu – shrnuto do jednoho cíle, jedná se o celoživotní vzdělávání. Prostřednictvím *Akčního programu do roku 2010* byl stanoven cíl, aby se evropské vzdělávací systémy staly jedněmi z nejlepších na světě. Kroky, které by měly vést k dosažení co nejvyšší úrovně, byly definovány na *Barcelonském summitu (2002)* v podobě následujících tří cílů (Veteška, Tureckiová 2008: str. 58-59):

- 1. zvýšit kvalitu a efektivitu vzdělávacích systémů členských zemí:**
 - zlepšit přípravu pedagogů,
 - rozvíjet dovednosti pro znalostní společnost,
 - každému zajistit přístup k informačním a komunikačním technologiím,
 - zvýšit účast na studiu přírodovědných a technických oborů,
 - co nejlépe využívat existující zdroje.
- 2. usnadnit všem přístup ke vzdělávání:**
 - otevřít možnosti pro učení,
 - učinit učení přitažlivějším,
 - podporovat aktivní občanský život, rovné příležitosti a soudržnost společnosti.
- 3. otevřít vzdělávací systém širšímu světu:**
 - posilovat vazby se světem práce, výzkumem a celou společností,
 - rozvíjet ducha podnikání,
 - zlepšovat učení cizím jazykům,
 - zvyšovat mobilitu a vzájemné výměny,
 - posilovat evropskou spolupráci.

Efektivnost Lisabonské strategie je průběžně kontrolována a hodnocena. Bylo zjištěno, že je nutné zrychlit tempo reform, více investovat do lidského kapitálu. Hodnotící zpráva o plnění cílů Lisabonské strategie definovala tři priority, podle kterých probíhalo hodnocení členských států EU. Jedním z cílů, které Lisabonská strategie blíže rozvíjí,

jsou klíčové kompetence. Pro názornost uvádím příklad *Strategického cíle 1.2 lisabonského procesu* (Veteška, Tureckiová 2008: str. 60):

- *rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech*
- *identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikulí*
- *zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouštějí vzdělávací systém, a dospělým,*
- *podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti, a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů.*

Evropská komise navrhla pro základní vzdělávání osm oblastí klíčových kompetencí (Veteška, Tureckiová 2008: str. 60), které by měly být rozvíjeny i během dalších studijních a životních etap jedince. Jedná se o tyto kompetence:

- *komunikace v cizích jazycích,*
- *komunikace v mateřském jazyce,*
- *matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií,*
- *kompetence k práci s digitálními technologiemi,*
- *kompetence k učení,*
- *kompetence sociální a občanské,*
- *smysl pro iniciativu a podnikavost,*
- *kulturní podvědomí a chápání uměleckého vyjádření.*

4.1.2. Klíčové kompetence žáka

Již jsem zmínila, že dalším pojmem v oblasti kompetencí, jsou kompetence žáka. Pro téma diplomové práce nejsou až tak zásadní povahy, přesto zmiňuji i kompetence žáka (Průcha 2009: str. 129-130): *termín uplatňovaný nyní v kurikulárních dokumentech v ČR a zahraničí, snažící se postihnout, že cílem školního vzdělávání mladé generace není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí. Ve standardu základního vzdělávání jsou kompetence žáka vymezovány jakožto „způsobilost žáka demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích“. Ve Vzdělávacím programu Základní škola jsou konkrétněji vymezovány základní druhy kompetencí jakožto „způsobilosti, které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu“. Jsou to: elementární a specifické kompetence, spjaté s obsahem jednotlivých oborů a předmětů; průřezové kompetence, tvořící základ celkové vzdělanosti žáků (např. vyhledávání informací v různých zdrojích); sociální a komunikativní kompetence (naslouchání, spolupráce, atd.). Základním problémem u nás i v zahraničí zůstává*

v této oblasti to, jak uzpůsobit obsah a formy škol a vzdělávání tak, aby požadované kompetence žáci opravdu získali.

V rámci českého školského systému jsou klíčové kompetence žáka zakomponovány v **Rámcovém vzdělávacím programu**¹³ (dále RVP), resp. ve **Školních vzdělávacích programech**, kde jsou blíže rozvíjeny a specifikovány. RVP bylo schváleno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT) v roce 2004 pod vlivem nové kurikulární politiky, jejímž výsledkem je **Národní program pro rozvoj vzdělávání (tzv. Bílá kniha)**. Dokumentem RVP je učitelům svěřena možnost zefektivnit výuku, přizpůsobit ji potřebám žáků, uzpůsobit výuku podle vlastních zkušeností – některé pasáže urychlit, odlehčit, naopak jiným se věnovat podrobněji. Podstatnou roli již nehrají tradiční osnovy, nýbrž dovednosti, které mají žáci získat. RVP bylo do škol zavedeno ve školním roce 2007/2008 v 1. a 6. třídách základních škol. Uvádím pouze příklad kompetencí formulovaných v RVP, více informací je k nalezení na internetové adrese <http://rvp.cz/>, http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

Klíčové kompetence formulované v RVP v etapě základního vzdělávání: **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.**¹⁴ V další části RVP je blíže charakterizováno, co má žák v rámci jednotlivých klíčových kompetencí na konci vzdělávacího procesu na základní škole splňovat. V RVP jsou klíčové kompetence charakterizovány takto: „jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedinci přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (Greger, Ježková 2007: str. 96).

4.2. Kompetence učitele

Pro téma diplomové práce jsou daleko důležitější kompetence učitele. Takto jsou definovány v Pedagogickém slovníku (Průcha 2004, str. 103-104): „jedná se o soubor

¹³ Srovnej: Veteška, Tureckiová 2008: str. 60; Metodický portál RVP; Rámcový vzdělávací program [cit. 2010-10-25]. Dostupný z WWW: <http://rvp.cz/>, http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD_vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD_program

¹⁴RVP 2007. [cit. 2010-10-25]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání, existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobností a profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí“.

Pedagogické dovednosti jsou velmi důležité pro plánování, uskutečňování, řízení výuky a pro osobnostní charakter pedagogů. Je třeba si uvědomit, že studiem na pedagogických fakultách si absolventi neosvojí všechny pedagogické dovednosti. Samozřejmě je třeba, aby měli v podvědomí zafixováno, jaké dovednosti by měli mít, a pracovali na tom, aby jich co nejdříve dosáhli a splňovali tak nároky kladené na učitele. „*V procesu rozvoje dovedností učitele je velmi důležitá sebereflexe – uvědomění si, popis, analýza a hodnocení vlastních zkušeností z řešených pedagogických situací*“ (Kyriacou 1996: str. 9). Aby sebereflexe byla co možná nejúčinnější, je zapotřebí zpětné vazby o činnosti a výkonech učitele. Díky možnostem audio-vizuální techniky a evaluačním technikám se učitelům otevírají široké možnosti, jak se neustále zdokonalovat a pracovat jak sám na sobě, tak například na zefektivňování výuky. „*Základním předpokladem účinnosti práce učitele je vědět, co jeho žákům v učení pomáhá, a mít dovednost to v praxi uskutečňovat*“ (Kyriacou 1996: str. 15). Pokud jde o téma pedagogických dovedností, existuje velké množství materiálů, které se tímto fenoménem zabývají. Charakteristické rysy pedagogických dovedností popisuje Kyriacou (1996, str. 17) takto:

- *jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle,*
- *berou ohled na konkrétní prostředí (kontext),*
- *vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení,*
- *jejich provádění probíhá hladce,*
- *získávají se výcvikem a praktickým působením.*

Tématem dovedností učitele se zabývá mnoho výzkumů – např. P. Tomlinson a R. Smith, kteří vyvinuli metodu „*praxe s rádiovou podporou*“¹⁵, Projekt vzdělávání

¹⁵ Vedoucí pedagogické praxe pomocí miniaturních mikrofonů a přijímačů komunikují se studentem, pokud je třeba pomoci či poradit mu. Při aplikaci této metody se ukázalo, že je velmi důležité, aby obě zúčastněné strany dobře ovládaly základy pedagogické dovednosti – pak stačilo jedno slovo a student dokázal pružně reagovat na rady učitele.

učitelů¹⁶ (srov.: Kyriacou, 1996, str. 17). Další výzkumy se zabývají názory učitelů, kteří již mají s pedagogickou praxí zkušenosti. Velmi obecně lze říci, že učitelé musí neustále a velmi rychle reagovat na situace, které během vyučovací hodiny nastanou, a přizpůsobit těmto situacím jak svůj názor, postoj, tak i skladbu vyučovací jednotky. „*Pedagogické dovednosti můžeme definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení*“ (Kyriacou 1996: str. 20). Kyriacou (1996: str. 20) uvádí tyto prvky dovedností:

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

Mezi základní pedagogické dovednosti patří (Kyriacou 1996: str. 23):

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

¹⁶ „V této studii jsou pedagogické dovednosti chápány jako strategie či techniky, jejichž prostřednictvím učitel pomáhá žákům naučit se něčemu, co je pro ně užitečné. Důležité je analyzovat jednotlivé dovednosti ve vztahu k širším oblastem činností.“ (Kyriacou, 1996, str. 17).

Je třeba říci, že učitel během své pedagogické praxe musí neustále pracovat na rozvoji svých dovedností, přičemž by měl reflektovat změny, ke kterým dochází (ať se jedná o vývoj technologie a společnosti, ale také narůstající počet problémových žáků, žáků s poruchami učení).

5. Norimberská doporučení

Norimberská doporučení¹⁷ shrnují základní kompetence a znalosti, kterými by měl disponovat každý učitel cizích jazyků. Dle mého názoru vhodně doplňují kapitolu vztahující se ke kompetencím učitele, protože jako jediný materiál zohledňují přímo výuku cizích jazyků. Pro potřeby diplomové práce používám překlad německy psaného originálu.

Jak by měl vypadat profil učitele cizího jazyka? V osmiúhelníku proměnlivých vztahů kurikula hraje učitel rozhodující roli. Třebaže jsou organizační předpoklady a rámcové podmínky ve výuce cizích jazyků mimořádně rozdílné, ukazuje se jako nutnost, aby učitelé cizího jazyka disponovali následujícími kompetencemi:

1. Učitelé cizích jazyků by měli umět zacházet s jazykem jak teoretickým, tak praktickým. Měli by umět jednat v cizí řeči tak dobře, že celá výuka bude vedena v cizím jazyce.
Jejich jazykové vyjadřovací schopnosti by měly být foneticky, rytmicky a intonačně příkladné.
Měli by disponovat repertoárem vyučovacího jazyka, který je projevem partnerského učení a který povzbuzuje k interkulturnímu, hravému a narativnímu učení. Repertoár zahrnuje také mimojazykové a paralingvistické jevy, jako je například mimika, jakož i herecké schopnosti.
2. Učitelé cizích jazyků by měli umět reflektovat poznatky lingvistiky a kultury s ohledem na pedagogickou praxi.
3. Učitelé cizích jazyků by měli být schopni používat poznatky obecné didaktiky cizích jazyků, pedagogiky a jiných příbuzných věd s ohledem na podmínky výuky cizích jazyků na ZŠ.

¹⁷ Kol.: Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. München, Goethe-Institut, Dürr + Kessler Verlag, 1996, str. 21-22.

4. Učitelé cizích jazyků by měli umět analyzovat učební a výukové materiály až po počítačové programy s ohledem na jejich využitelnost ve výuce.
5. Učitelé cizích jazyků by měli umět didaktizovat vlastivědné texty a materiály, stejně jako texty cílového jazyka týkající se dětské kultury, vyhledávat, analyzovat a didaktizovat je pro zprostředkování výuky cizího jazyka.
6. Vzdělávání učitelů cizích jazyků základních škol musí probíhat v těsném propojení s praxí.
Studující by velmi brzy měli umět na základě pozorování výuky a vlastního vyučování navzájem propojit teorii a praxi.
Obsahy kurzů by neměly být vyučovány a prezentovány pouze dle tradičních postupů, jako jsou přednášky a semináře, ba naopak by se studenti měli během studia dozvědět praktické věci a také je zažít.
7. Od učitelů cizích jazyků se očekává, že jsou připraveni se samostatně dále vzdělávat a doškolovat.
8. Kompetentní úřady musí pečovat o učitele a nabídnout jim rozmanité formy dalšího vzdělávání.

6. Profil učitele

„Standard je základním kamenem pro systém profesního růstu. Standard popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce“ (Standard v otázkách a odpovědích¹⁸). Pod pojmem profil učitele nutné představit si kompetence, znalosti a dovednosti, které by si každý pedagog měl osvojit již během studia, aktivně je využívat a nadále je rozvíjet. Profil pedagoga by měl být formován již při studiích na příslušných pedagogických fakultách, kterých je v České republice celkem devět. Každá z pedagogických fakult si stanovuje své profily absolventů – ve své podstatě by se neměly nijak zásadně lišit. Jak je tomu ve skutečnosti, porovnáme v další části práce.

6.1. Vznik českého profilu

Jako reakce na stav českého školství se v rámci reformy objevily požadavky na vytvoření standardu profilu učitele. Tento typ standardu není ve světových podmínkách novinkou. Můžeme se s ním setkat v zemích, jako jsou Velká Británie, Nizozemsko, USA, Austrálie a samozřejmě Německo. Každá země si standard přizpůsobuje svým historickým, ekonomickým podmínkám, stavu školství atd. V dalších částech práce se budu podrobně zabývat standardem českým a německým.

Profil standardu učitele v českém prostředí vznikl na základě veřejné diskuse. V samotném počátku vzniku standardu stála skupina odborníků, jmenovitě **Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (vedoucí), PhDr. Hana Košťálová, Doc. PhDr. Michaela Píšová, Ph.D., M. A., Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Mgr. et Bc. Hana Stýblová, Mgr. František Tomášek** (jedná se o pedagogy vysokých škol, pracovníky vzdělávacích organizací, autory publikací týkajících se reformy českého školství). (Koordinační skupina¹⁹). Skupina v průběhu roku 2008 vytvořila na státní objednávku dokument pro přípravu učitelů na vysokých školách. Jako inspirace této skupině

¹⁸ MŠMT 2009: str. 2. [cit. 2010-10-10]. Dostupný z WWW:

<http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>.

¹⁹ MŠMT 2009. [cit. 2010-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/koordinacni-skupina>.

posloužily právě příklady standardů jiných zemí OECD – většina z nich již svůj standard má, některé - stejně jako Česká republika - na něm pracují. Úkolem pracovního týmu bylo vytvořit text, který bude obsahovat návrhy oblastí profesních činností, a dále pak definice kritérií pro jejich hodnocení. Vzniklý návrh byl předložen široké veřejnosti prostřednictvím internetové diskuse, dále také vysokoškolským pedagogům s žádostí, aby se k jednotlivým bodům vyjádřili. Diskuse probíhala ve dvou kolech (1. etapa 16. 3. – 18. 5. 2009, 2. etapa 1. 6. – 15. 7. 2009), po skončení diskusí měl být do října 2009 zveřejněn nově vytvořený dokument, který by byl přijat jako závazný dokument pro pedagogy všech stupňů škol.

6.2. Co je to standard?²⁰

Důležitou otázkou je, proč je vlastně standard nutno zavést, jaké změny pro naše školství, potažmo pro celou veřejnost bude mít. „*Standard – zcela obecně – je nástroj k dosahování, udržování a zvyšování kvality práce pedagogů*“ (Standard v otázkách a odpovědích²¹). Tím, že budou ve standardu jasně stanovené kompetence, získáme možnost rozpoznat kvalitu práce učitele a náležitě ji i ocenit. Profesní standard kvality učitele by se měl stát dokumentem, který popisuje „*žádoucí kompetence a činnosti učitele dle stanovených ukazatelů*“. Měl by vystihovat „*úroveň kvality, které by měli dosáhnout všichni učitelé*“ bez výjimky. K tomu, aby bylo všech cílů stanovených standardem dosaženo, je třeba zajistit systémovou podporu učitelů a jejich profesní růst, který je spojen i s odpovídajícím platovým ohodnocením. Učitelům se díky standardu nabízí lepší platové podmínky podmíněné kvalitně odvedenou prací. Mělo by dojít i ke zlepšení komunikace mezi učiteli a rodiči. Standard by také měl usnadnit komunikaci mezi učiteli a žáky, a to prostřednictvím evaluací, které by měly více vypovídat o kvalitách učitele a výuky. Je třeba zdůraznit, že standard nemá být nehybným a nezměnitelným dokumentem v podobě zákona, ba zcela naopak, mělo by docházet neustále k obnovování a rozšiřování původního dokumentu, který má představovat spíše společenskou smlouvu.

²⁰ srovnej: MŠMT 2009: str. 2. [cit. 2010-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>.

²¹ MŠMT 2009: str. 2. [cit. 2010-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>.

6.3. Standard a učitelé

Standard neklade na učitele pouze požadavky, měl by jim jistým způsobem také prospět. Pozitivní vlastnosti standardu by se projevíly jednak v ohodnocení platovém – pokud bude pedagog svoji práci vykonávat dobře, bude také náležitě oceněn. Další pozitivum, které by standard měl umožnit, je profesní růst, který by byl samozřejmě spojený s platovým postupem (pokud učitelé budou zvyšovat svoji profesní kvalifikaci, celoživotně se vzdělávat atd.). Učitelům by měl standard také nastínit, co se od nich očekává, mělo by dojít ke zpřehlednění požadavků, a tím by také učitelé měli získat jakousi jistotu v tom, co se od nich požaduje, očekává. Mělo by také dojít ke zlepšování jejich práce na základě „rad“ obsažených ve standardu. Profil by měl také usnadnit porozumění si v rámci profese. Dále by profil nabízel odbornou pomoc a podporu pro zlepšování práce. V neposlední řadě by se na základě standardu měla otevřít větší možnost pro každého pedagoga obhájit svoji práci před zřizovatelem školy, inspekcí, rodiči a veřejností (především v podobě evaluací, ukázkou toho, že se učitelé řídí doporučeními atd.).

Zatím jsme se zabývala výhodami pro učitele, ale standard by nabídl i výhody pro ředitele škol. Mělo by dojít ke „*zpřehlednění hodnocení kvality práce učitelů, měla by vzrůst motivace pro nové, začínající učitele. Standard by nabízel také postupy pro pedagogické vedení učitelů ve sboru a v neposlední řadě, na základě standardu by škola získala rámec pro rozvojové plány školy*“ (Standard v otázkách a odpovědích²²).

6.4. Standard a studium na pedagogických fakultách

Ve standardu je myšleno i na fakulty, které připravují budoucí učitele – což je prvořadý krok z hlediska osobnostního a profesního vývoje budoucího učitele. Je vhodné budoucím pedagogům poskytnout kvalitní informace a prostředky ihned na počátku jejich studia a práce. Studentům připravujícím se na povolání pedagoga by měl být již před studiem znám profil absolventa a s ním spjaté kompetence - to by mělo být zajišťováno samotnými fakultami tak, že pedagogické fakulty zveřejní profily absolventů například prostřednictvím svých internetových stránek (v další části práce se

²² MŠMT 2009: str. 2. [cit. 2010-10-10]. Dostupný z WWW:
<http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>.

k tomuto tématu ještě vrátím). Díky tomu by byli uchazeči o studium okamžitě seznámeni s tím, co je od nich požadováno (kromě profilu absolventa by na webových stránkách fakult měly být zveřejněny studijní plány pro jednotlivé obory), k jakým cílům povede jejich vzdělání, co mají vůbec od studia očekávat. Právě tím, že by uchazeči o studiu věděli, jak bude komponováno, co bude vyžadováno, měla by se zvýšit i motivace uchazečů o místa na pedagogických fakultách, protože i samotná profese by se po zavedení standardu učitele ztrátlivnila. Po stanovení profilu absolventa by bylo možné zvyšovat požadavky na studenty, zlepšit také kvalitu výuky – ke studiu by se měli přihlásit uchazeči motivovaní, kteří cítí jisté předurčení pro výkon pedagogické činnosti.

6.5. Působnost standardu

Na konci všech těchto kroků by měl být samozřejmě nějaký výstup. Ten by se měl projevit u žáků, které by měli učit motivovaní, stále se vzdělávající pedagogové, kteří dokáží vyvolat potřebnou motivaci žáků, čímž zlepší jejich výkony, prospěch, zájem o výuku, osobnostní vlastnosti. Mělo by dojít k celkovému zlepšení stavu českého školství. Ve školách by měli pracovat učitelé motivovaní již od studií. Tato motivace by měla být zvyšována i tím, že pracovní výkony jednotlivců budou spravedlivě ohodnoceny – mělo by tedy dojít k uspokojení pedagogů, kteří neustále o otázce financí diskutují. Z mého hlediska nejdůležitější změnou, která by měla nastat, je, že bude zvýšena kvalita vzdělání – každý chce pro sebe, potažmo pro své děti co nejlepší možné vzdělání – toho lze dosáhnout jen tehdy, pokud budou vyučovat vzdělání učitele, kteří jsou motivováni k dalšímu studiu a k práci na sobě sama. Samozřejmostí je integrace praktických problémových otázek, propojení praxe s realitou a informacemi z každodenního života. Další nedílnou pozitivní změnou je jisté uspokojení požadavků české veřejnosti, aby byly zpřehledněny vnější podmínky pro systémovou podporu učitelů.

6.6. Standard ano, ale ...

Standard stejně jako mnoho jiných novinek, které v naší zemi nemají tradici²³, je spojován s řadou otázek. Na jedné straně stojí všechna pozitiva, která by měl přinést (profesní růst, zřehlednění požadavků a nároků na učitele, ředitele, žáky, finanční ohodnocení, zefektivnění výuky, vyšší motivaci atd.), ale objevuje se i řada otázek, zvláště těch negativních, nebo negativně působících.

Jednou z těchto negativních otázek je, jak bude plnění jednotlivých položek standardu hodnoceno, kdo vlastně bude hodnotit? Stane se standard zbraní, která bude zneužívána například, pokud se mezi pedagogickými pracovníky objeví rivalita, nesnášenlivost? Stane se standard jakýmsi detektivem, který bude pedagogy označovat jako „nesplňující požadavky standardu“, a tím pádem ohrozí jejich dobrou pověst, finanční ohodnocení či pracovní místo? Zajisté se najde mnoho dalších otázek, které si budoucí i stávající učitelé kladou. Na některé se pokusím odpovědět.

Standard by se měl stát pomocníkem ve vykonávání pedagogické profese, v jejím hodnocení (od ředitelů, rodičů, veřejnosti obecně) i sebehodnocení (samotný výkon práce učitele, hodnocení od žáků, sebereflexe, kritické hodnocení postupu v sebevzdělávání atd.). Tento dokument by se měl stát jednotícím prvkem pro vzdělávání na vysokých školách, které na výkon povolání připravují, a také pro samotné povolání. Právě otázka přípravy na výkon profese je pod vlivem reformy velmi zásadní. Důležité je sjednotit požadavky, názory a terminologii důležitou pro výkon a realizaci profese. Standard ovšem nepředstavuje jakousi imaginární škálu hodnotících prvků, který by byly uměle vytvářeny – naopak, standard představuje škálu nároků, které obnáší sama profese, a to je třeba si uvědomit. Každý jednotlivý učitel by se měl stát „sebehodnotitelem“ – kriticky hodnotit vlastní práci, účasti na školeních a seminářích, práci se žáky. Všechny dokumenty, poklady pro profesní růst (plány hodin, reflexe od

²³ Zde bych ráda uvedla, že jsem po prostudování materiálů zjistila, že jisté standardy v našem školství již existují. Jedná se o Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení – je primárně určen pro pedagogy absolvující program RWCT, dle názoru autorů je vhodným opěrným bodem i pro učitele, kteří chtějí kvalitně vyučovat, i když neabsolvovali tento program) a Mezinárodní pedagogické ISSA standardy (International Step by Step Association, Mezinárodní asociace Step by Step (ISSA) je nevládní členská organizace, která byla založena v Nizozemí s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v raném věku (3-12 let). Více informací k Mezinárodním pedagogickým ISSA standardům na <http://www.issa.nl>). Zdroj: Ukázky zahraničních standardů. [cit. 2010-10-11]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>.

žáků, rodičů, práce žáků s hodnocením, projektové materiály, mediální dokumentace, atd.) by měly být shromažďovány v učitelově portfolio. Učitelův postup v jednotlivých položkách, vypořádávání se s různými komplikacemi by měl otevřít diskusi s ostatními kolegy, včetně vedení školy. Vedení školy, tedy ředitel a zástupci ředitele, by se měli zajímat o všechny aktivity, které učitel vyvíjí, aby plnil profesní plán. I podle toho je samozřejmě posuzováno splnění standardu a potažmo i výše platu. Ředitel se také aktivně účastní jak diskusí o učitelových krocích, tak i hodnocení výuky, například formou hospitací, evaluací, výsledků inspekce.

6.7. Návrh standardu pro veřejnou diskusi

Pro vznik standardu a pro jeho schválení považovala Pracovní skupina (Karel Rýdl a spol.) za nutné, aby se k němu vyjádřili učitelé, ředitelé, fakulty a jejich studenti a veřejnost. Za tímto účelem Pracovní skupina předložila veřejnosti k diskusi dokument, který byl složen z okruhů (A), ke kterým byly navrženy ukazatele s příklady ve formě kritérií (B). Uvádím přesnou formulaci převzatou z materiálů poskytnutých Pracovní skupinou (Návrh standardu²⁴):

A. Výběr oblastí kritérií a jejich příklady

- 1. Výuka jako proces vyučování a učení*
- 2. Širší kontext výuky*
- 3. Profesní rozvoj učitele*

B. Formulace ukazatelů a jejich příklady

- 1.1 Plánování výuky*
- 1.2 Realizace výuky*
- 1.3 Reflexe (procesů a dosažených výsledků)*

2.1 Rozvoj školy a školního vzdělávacího programu (ŠVP)

2.2. Klima školy

2.3. Spolupráce s rodiči, kolegy a veřejností

Pro třetí oblast lze rozdělit např. takto:

3.1 Profesní poznatková báze (deklarativní, procesuální, kontextuální znalosti)

3.2 Profesní dovednosti (např. využití pedagogické autonomie, sebereflexe a seberegulace)

3.3 Profesní postoje (odpovědnost, nadhled, nezávislost)

3.4 Profesní hodnoty (etika profese)

OBLAST Č. 1: VÝUKA JAKO PROCES VYUČOVÁNÍ A UČENÍ

Pro tuto oblast navrhuje pro diskusi tři následující ukazatele, které oblast blíže charakterizují.

1.1 Plánování

1.2 Realizace výuky

1.3 Reflexe (procesů a dosažených výsledků)

²⁴ MŠMT 2009: str. 2. [cit. 2010-10-12]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>.

1.1 Plánování

Učitel:

- *systematicky plánuje výuku vzhledem k cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám žáků;*
- *při plánování diferencuje nároky na žáky, rozsah učiva, metody a organizaci výuky;*
- *plánuje, z čeho a jak on i žáci poznají, že dosáhli stanovených cílů;*
- *při plánování předvídá různé situace, které mohou při výuce nastat. Plán mu umožňuje pružně reagovat na konkrétní průběh výuky;*

1.2 Realizace výuky

Přístup k žákům

Učitel:

- *projevuje respekt k žákům a žákyním bez genderových předsudků;*
- *vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání (očekává úspěšné zvládnutí učení), podporuje jejich sebedůvěru;*
- *projevuje porozumění pro potřeby žáků, zajímá se o jejich názory, představy, problémy, pocity a dává prostor pro jejich vyjadřování;*
- *bere v úvahu individuální možnosti a potřeby žáků a zohledňuje je při výuce, se žáky s rozmanitými specifickými vzdělávacími potřebami pracuje samostatně i ve spolupráci se školským poradenským zařízením.*

Komunikace a klima ve třídě

Učitel:

- *má kvalitní mluvený projev (vyjadřuje se jasně, srozumitelně, adekvátně věku žáků, zvládá hlasové prostředky);*
- *vhodně využívá prostředky neverbální komunikace (např. dobrý oční kontakt, úsměv, přátelská, vstřícná gestikulace, pohyb po třídě, respekt k zóně osobního prostoru);*
- *podporuje soudržnost třídy založenou na vzájemném respektu, ohleduplnosti, toleranci k různosti, důvěře (podporuje schopnost žáků naslouchat si, domluvit se, řešit problémy a konflikty);*
- *systematicky vytváří podmínky pro spolupráci žáků v procesu učení, rozvíjí kooperativní dovednosti žáků při práci ve dvojicích, malých i větších skupinách;*
- *společně se žáky tvoří pravidla soužití třídy (jasně a srozumitelně vymezuje hranice a limity sociální komunikace a chování ve třídě (mezi žáky navzájem a ve vztahu k učiteli) a důsledně vyžaduje jejich dodržování;*

Strategie výuky (vyučování a učení)

Učitel:

- *individualizuje výuku s ohledem na možnosti žáků (např. diferencuje učivo a nároky na žáky, respektuje individuální tempo učení u žáků a dává jim přiměřený čas ke splnění úkolů, modifikuje metody práce, kritéria a způsoby hodnocení žáků), snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka vzhledem k jeho předpokladům;*
- *snaží se rozvíjet vnitřní motivaci k učení - vzbuzovat zvědavost, zájem žáků o učení a poznávání nových věcí, „ukazováním“ smyslu učení a konkrétních učebních činností;*
- *využívá širokého spektra výukových metod s důrazem na aktivní učení žáků;*

- *zvládá efektivní řízení a organizaci výuky, např. adekvátně řeší neočekávané situace a problémy, modifikuje své plány a improvizuje, reflektuje rozhodovací procesy, uvědomuje si jejich důsledky, případně mění strategie.*

Hodnocení žáků

Učitel:

- *hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně zpětnou vazbu k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí také postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.;*
- *hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) vzhledem k individuálním možnostem žáků;*
- *zprostředkovává žákům kritéria hodnocení (žáci vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení), eventuálně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření;*
- *využívá různých motivujících metod hodnocení (kvantitativní hodnocení, slovní hodnocení, hodnocení pomocí portfolia), podporuje u žáků sebehodnocení a vzájemné hodnocení;*

1.3 Reflexe výuky

Učitel:

- *pravidelně analyzuje svou činnost vzhledem k záměrům a cílům výuky a hodnotí její efekty, využívá zpětné vazby od žáků (osobní složky žáků / žákovská portfolia), učitelů a rodičů ke zkvalitňování své práce;*
- *shromažďuje zdroje, které mu pomohou reflektovat vlastní práci;*
- *reflektuje svou práci soustavně, i písemně (dělá si poznámky).*

OBLAST Č. 2: ŠIRŠÍ KONTEXT VÝUKY

2.1 Rozvoj školy a ŠVP

2.2 Klima školy

2.3 Spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností

2.1 Rozvoj školy a ŠVP

Učitel:

- *je aktivním členem školního společenství – zajímá se o život školy a aktivně se do něj zapojuje, podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování ŠVP, na přípravě a realizaci společných programů a projektů školy;*
- *dokáže objasnit a zdůvodnit vzdělávací filozofii školy a kvalifikovaně prezentovat ŠVP širší veřejnosti;*

2.2 Klima školy

Učitel:

- *přispívá k vytváření pozitivního sociálně emočního klimatu školy založeného na vzájemném respektu a sdílení společných hodnot, podílí se na posilování „školní identity“;*

2.3 Spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností

Učitel:

- *efektivně komunikuje a spolupracuje s kolegy i vedením školy. Přispívá svými schopnostmi a zkušenostmi ku prospěchu celé školy, využívá zkušeností svých kolegů. Má zájem o sdílení zkušeností a spolupráci při zkvalitňování výuky (vzájemné hospitace, společná tvorba materiálů, společné akce apod.). Naslouchá jiným názorům, diskutuje a plně respektuje společně přijatá rozhodnutí a opatření;*
- *efektivně komunikuje a spolupracuje s rodiči na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za podporu optimálního rozvoje žáků. Poskytuje jim co nejvíc informací o dítěti. Komunikuje s nimi způsobem, kterému jako laici mohou rozumět. Umožňuje jim aktivní vstup do výuky;*
- *efektivně komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy – zástupci zřizovatele školy, pracovníky inspekce, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, středisky výchovné péče, institucemi pro vzdělávání učitelů, se zaměstnanci knihoven, muzeí apod.*

OBLAST Č. 3: PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

V této oblasti je obtížné oddělovat jednotlivé ukazatele. Proto jen uvádíme, že kritéria se v této oblasti budou týkat didaktické znalosti obsahu, profesních dovedností, profesních postojů a profesních hodnot.

Např. lze uvažovat o

Učitel:

- *je vybaven nezbytnými profesními znalostmi a dovednostmi (pedagogicko-psychologické, oborově didaktické a oborové), které průběžně rozvíjí, a obohacuje a zvyšuje tak svoji profesionalitu a tím i kvalitu své činnosti (např. dokládá je ve svém učitelském portfoliu);*
- *respektuje etické principy profese učitelství, je modelem etického chování a kultivovaných mezilidských vztahů;*
- *projevuje zaujetí pro práci se žáky, je motivován pro zkvalitňování své činnosti, systematicky pracuje na svém profesním rozvoji a sebevzdělávání (na základě informací o své výuce – sebereflexe, kolegiální hospitace, zpětná vazba od žáků a rodičů – volí cíle pro zkvalitnění své činnosti, tvoří plán svého profesního rozvoje).*

Pracovní skupina nepovažovala tento nástin za neměnný dokument. Veřejnost (tzn. rodiče, učitelé, vysokoškolští pracovníci, studenti pedagogických fakult atd.) dostala možnost vyjádřit se k jednotlivým bodům.

6.8. Veřejné mínění – zástupci z řad didaktiků

Pro pracovní skupinu jsou názory veřejnosti velmi důležité, což je z hlediska toho, že se tento dokument má týkat nás všech, samozřejmě podstatné. Jak jsem již zmínila, příležitost vyjádřit se ke standardu měli více méně všichni občané naší země. Jistou roli sehrála i média. Z hlediska odbornosti bych nejprve ráda uvedla průběh první diskuse, která probíhala na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích 13. 5. 2009 za účasti didaktiků 1. a 2. stupně.

Jaké otázky Vás napadají v souvislosti se standardem kvality profese učitele?

- *Bude nutné definovat přesně účely standardu - jak a kým bude standard používán.*
- *Kdo bude posuzovat naplňování standardu?*
- *Jak často se naplňování standardu bude posuzovat?*
- *Bude možné stoprocentní sjednocení, když standard pracuje s lidmi?*
- *Nebude převažovat byrokratická složka? Nepřibude učitelům jen další práce?*

Jak rozumíte pojmu standard, jak byste jej vysvětlil (a)?

- *Standard definuje učitelství jako skutečnou profesi, pro kterou je nutné určité vzdělání. Učitel je pedagogický pracovník, standard bude definovat, jak se učitel bude lišit od jiných i pedagogicky zaměřených profesí.*
- *Je to popis pedagogiko-psychologicko-didaktických kompetencí, znalostí a dovedností, kterých postupně musí dosáhnout každý učitel. Standard zahrnuje i nutné osobnostní vlastnosti učitele a jeho postoje, aby odpovídaly roli učitele v demokratické společnosti. Měl by také specifikovat, jaké je minimální vzdělání a praxe pro vstup do učitelské profese.*

Jaký je podle Vás hlavní smysl standardu?

- *Standard definuje nové role učitele v současné společnosti 21. století.*
- *Standard by měl být referenční hodnotou - popisem práce učitele. Měl by popsat jeho kompetence, dovednosti, metody, postupy ...*
- *Měl by popisovat proces stávání se učitelem.*
- *Měl by definovat pravomoci učitele.*
- *Měl by/musí být svázán s kariérním řádem.*

Jaký užitek (a komu) by měl standard podle Vás přinést, pokud bude dobře zpracován?

Standard by měl sloužit

a) Samotným učitelům

- *aby věděli, co od nich jejich zaměstnavatel očekává, a aby věděli, že bez profesního růstu se neobejdou*
- *aby mohli získat pravomoci, vyšší finanční ohodnocení a prestiž.*

b) Zaměstnavatelům, aby věděli, co mají od učitelů vyžadovat.

- c) *Může sloužit i žákům a jejich rodičům, aby věděli, na co mají nárok, a současně si uvědomili důležitost učitelské profese. Žákům, aby získali dobré učitele a kvalitnější výuku.*

- d) **Veřejnosti**, aby si byla vědoma, co práce učitele zahrnuje.
- e) **Fakultám** připravujícím učitele pomůže standard vytvořit studijní program, protože v podstatě předkládá profil absolventa učitelství. Nepedagogickým fakultám ukáže, že učitel nemůže být pouze odborníkem ve svém oboru, že se od něj očekává mnohem více po pedagogicko-psychologické stránce. To by mohlo zvýšit prestiž kateder pedagogiky a psychologie na nepedagogických fakultách.
- f) **Budoucím učitelům** ukáže, co se od nich očekává, a dá jim možnost se rozhodnout, jestli skutečně půjdou do škol, umožní jim reflexi, zda jsou schopni standardu dosáhnout.
- g) **Akreditační komisi** – aby schvalovala učitelské programy v souladu se standardem.

Standard není lehké naplnit, mělo by být stanoveno, které organizace naplňují standard a které tedy mohou připravovat učitele.

Jaké podmínky musejí být splněny, aby standard mohl dobře sloužit?

- a) Standard musí být co nejstručnější a nejvýstižnější.
- b) Ministerstvo musí dokázat vysvětlit zainteresovaným stranám, že standard je důležitý, a nesmí se zříci zodpovědnosti za jeho prosazování. To znamená i nutnou finanční podporu zavádění standardu a vyčleněné finance na pokrytí kariérního růstu učitele.
- c) Standard nesmí být vnucen shora. Proto velmi vítáme nabídku MŠMT k odborné diskusi.
- d) Standard musí být závazný a nesmějí se z něj dělat výjimky na žádné úrovni. Musí definovat minimální standard pro vstup do praxe a další postup v souladu s kariérním řádem.
- e) Proškolení ředitelů škol.

Kdo by měl vytvářet a zajišťovat podmínky pro to, aby standard mohl dobře sloužit?

- Především MŠMT – viz výše.
- Akreditační komise by měla schvalovat pouze takové učitelské programy, které mu budou odpovídat.
- Fakulty připravující učitele – přípravou učitelů v souladu se standardem.
- Ředitelé škol – výběrem učitelů a jejich hodnocením v souladu se standardem.
- Nějaká nově vzniklá profesní komora, např. vzniklá z Asociace profesů učitele.

Měla by kvalita práce učitele mít vliv na výši jeho mzdy?

ANO. Je to nutná podmínka.

V čem spatřujete hlavní rizika, která mohou ohrozit úspěšné a užitečné fungování standardu v praxi?

- Možná neschopnost MŠMT vysvětlit nutnost standardu odborné a široké veřejnosti, malá politická vůle, nedostatek financí, nepružnost ředitelů škol a jejich neochota přijmout inovace.
- Příliš obsáhlý a nejednoznačný dokument standardu, který nebude nikdo schopen naplnit.
- Strach z negativní reakce praxe, že jde o záležitost příliš formální a byrokratickou.
- Neexistující návaznost na kariérní řád a finanční ohodnocení.

- *Současně se standardem učitele by měl vzniknout standard ředitele školy či školní inspekce.*

Má standard být povinný pro všechny učitele?

ANO.

Měl by podle Vás standard popisovat pouze jednu úroveň kvality závaznou pro všechny učitele, nebo má obsahovat i vyšší úrovně, které by dosahovali pouze někteří vynikající učitelé?

Jedna základní měřitelná úroveň závazná pro všechny provázaná s víceúrovňovým kariérním řádem.

Jak by se podle Vás mělo postupovat, pokud nějaký učitel nedosáhne základní úrovně standardu?

- *Měla by mu být dána šance studovat, především když se jedná o absolventa. Ale jen po omezenou dobu bez udělování výjimek.*
- *Musí být jasně specifikováno, co se stane s učitelem, který v dané lhůtě standardu nedosáhne. Navázat na zákoník práce. Specifikovat možnosti ukončení pracovního poměru.*

Kdo a jak by podle Vás měl posuzovat, zda učitel dosahuje kvalit popsaných ve standardu?

Na základní úrovni vedení školy. Jestliže bude standard víceúrovňový, na vyšších úrovních by mohlo jít o komise, do kterých by vedle vedení školy zasedli i odborníci z profesní komory, případně zástupci pedagogických fakult.

Protože na naplnění standardu bude závislé finanční hodnocení, měla by existovat nezávislá komise s rolí supervizora, která by se zabývala spornými případy.

Měla by být vytvořena jedna společná verze standardu pro všechny učitele MŠ, ZŠ a SŠ?
Alespoň na základní úrovni ano. Konkrétnější kompetence se budou odlišovat podle stupně a typu školy.

Jakým způsobem by měl být standard využíván v přípravném vzdělávání učitelů?

- *Jako vodítko pro profil absolventa učitelství*
- *Pro rozpracování náplně studijního programu.*

Jak má být standard využíván pro podporu profesního růstu učitelů?

- *Učitel musí vědět, že vzdělávání je jeho právem i povinností.*
- *Učitel má přesně vědět, jaké úrovně musí dosáhnout a jak po jejím dosažení bude finančně ohodnocen. Tato úroveň by byla dána standardem, tedy nezávislá na názorech konkrétního ředitele.*
- *V souladu s ustanoveními standardu by měla být vypracována konkrétní koncepce DVPP.*

Domníváte se, že tvorba standardu profese učitele je potřebná?

Ano, jestliže budou splněny nutné podmínky, viz výše.

Závěry Rady oborových didaktiků z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity byly zaslány na MŠMT, jež mělo tyto názory zohlednit při přípravě a následné realizaci standardu. Myslím si, že Rada se k dokumentu vyjadřovala věcně, s velkou většinou názorů jsem se jakožto studentka bez praxe ve školství dokázala ztotožnit. Považuji možnost vyjádřit se k návrhu standardu za obrovskou šanci, velmi liberální krok. Svým způsobem se standard dotkne každého z nás a právě možnost vyjádřit svůj názor, který je pak zohledněn při finálních úpravách, by měla ovlivnit vznik negativních názorů a postojů veřejnosti k tomuto dokumentu. Každý dostal možnost se vyjádřit, a pokud tak neučinil, neměl by tak činit po vzniku dokumentu. Při srovnání názorů uveřejněných na internetových stránkách MŠMT musím také konstatovat, že ve velké většině se odpovědi didaktiků z JU shodují s odpověďmi ostatních diskutujících, a to v obou případech diskusních kol.

Ve druhém kole byla diskuse zaměřena na čtyři základní okruhy, které byly opět rozpracovány do dotazníkové podoby. Těmito okruhy byly: 1. Smysl standardu a jeho role v profesním růstu učitelů, 2. Podmínky pro kvalitní práci učitelů, 3. Vhodný způsob práce se standardem, 4. Obsah standardu. Opět uvádím závěry Rady oborových didaktiků při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, která proběhla dne 9. 6. 2009.

Standard kvality profese učitele - 2. kolo diskuse

Závěrečné stanovisko:

A

Je podle Vás tvorba systému profesního růstu učitelů v našem školství potřebná? ano, v každém případě

B

Klade současná společnost na učitele nějaké nové a náročné požadavky ve srovnání s dobou, kdy jste sami byli žáky?

ANO

Učitel pracuje s kurikulem, pracuje s obsahem vzdělání (tvorba ŠVP, výběr vhodných učebnic)

- *práce s integrovanými žáky,*
- *interkulturní komunikace (žáci s jiným mateřským jazykem a z jiného kulturního prostředí),*
- *setkávání se s negativními vlivy ve zvýšené míře (agresivita žáků, kriminalita),*
- *nové technologie, práce s multimédií,*

- důraz na demokracii vyžaduje i demokratičtější přístup k žákům, méně dominantní vedení, efektivnější komunikaci,
- nové způsoby hodnocení žáků
- učitel je více vystaven tlaku vnějšího prostředí – především rodičů žáků.

Didaktici fakulty rozhodli, že není možné určit přesné pořadí, neboť jednotlivé body spolu úzce souvisejí. Jako tři nejdůležitější body se zdají první tři – podmínky, které zajistí kvalitní ředitele či ředitelky, vyšší mzdy učitelů, které je nebudou nutit přivydělávat si jinde, a zaměstnat pomocný personál, který bude vykonávat nepedagogickou činnost. Jako zástupci pedagogické fakulty se domnívají, že dělají vše pro to, aby vzdělávali budoucí učitele co nejlépe. Mnohokrát však bylo řečeno, že pedagogické fakulty jsou podfinancované. Kvalitní příprava budoucích učitelů se jim proto zdá v souvislosti se standardem velmi významná.

1. Podstatně zvýšit mzdy učitelům.
2. Odstranit neodborné činnosti učitelů prostřednictvím pomocného personálu (dozory, kopírování, vybírání peněz na školní akce, evidence a inventarizace majetku atd.).
3. Vytvořit takové podmínky (vzdělávací, legislativní i finanční), které zajistí, že na školách budou pouze kvalitní ředitelé, kteří budou případně i odvolatelní na základě objektivních kritérií kvality.
4. Zajistit kvalitnější nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a výrazně navýšit přiděl peněz školám na toto vzdělávání (kurzy).
5. Výrazněji zohlednit další odborné činnosti učitelů, které však nesouvisejí přímo s výukou (například výrazněji snížit počet hodin výuky pro výchovné poradce, metodiky prevence, koordinátory ŠVP, koordinátory ICT apod.)
6. Sdílet praktické zkušenosti mezi učiteli a financovat odbornou kolegiální podporu učitelů navzájem (činnost uvádějících učitelů a mentorů, činnost učitelů-metodiků, oborových didaktiků, činnost navzájem se učících týmů učitelů).
7. Vytvořit lepší podmínky pro duševní hygienu učitelů (opatření zaměřená na předcházení vyhoření).
8. Zlepšit materiální vybavení škol (pomůcky, učebnice, literatura, počítače, nábytek atd.).
9. Zajistit kvalitnější přípravné vzdělávání učitelů na fakultách, které je lépe připraví na školní praxi.
10. Vytvářet a zpřístupňovat kvalitní osvědčené metodické materiály.

Jaké věci v současné době nejčastěji zbytečně odvádějí pozornost a síly učitelů od toho, aby se mohli věnovat zvyšování kvality vlastní výuky a vlastnímu profesnímu růstu?

- nedostatek financí na asistenty → přesčasy, jiné výdělečné aktivity
- boj s narůstající agresivitou žáků, s kriminalitou
- vykonávání neodborných činností (dozory ve školní jídelně, kopírování, inventarizace majetku apod.)

C

Jak by podle Vás mohla probíhat odborná podpora učitelů, kteří budou usilovat o dosahování kritérií popsanych ve standardu? Kdo a jak by mohl tuto podporu účinně poskytovat?

- pedagogické fakulty
- MŠMT – vytváření legislativních a finančních podmínek pro výkon povolání

- *podpůrné instituce (školní psycholog, speciální pedagog, právní pomoc)*

Jak by podle Vás mohl konkrétně probíhat proces sebehodnocení učitelů s použitím standardu?

- *Sebereflexí – např. reflektivní zprávu jednou za rok, která by se založila do osobního portfolia*

Jakým způsobem by mělo probíhat prokazování, že učitel dosáhl některé úrovně standardu? Kdo a jakým konkrétním způsobem by se měl podílet na tomto procesu, aby prokazování bylo spolehlivé, důstojné a užitečné pro profesní rozvoj učitele?

Podle úrovně.

1. úroveň – vedení školy + předmětová komise
2. úroveň – vedení školy + nezávislá komise

Jak zajistit, aby práce se standardem nesvazovala originalitu a tvořivost jednotlivých učitelů a škol a jedinečnost každé pedagogické situace?

Standard by měl být formulován tak, aby v žádném případě originalitu nesvazoval.

V současné době uvažujeme o třech úrovních standardu. Jaké zvýšení mzdy (ve srovnání se současnými tarifními mzdami) by bylo pro Vás osobně dostatečně motivující pro dosahování jednotlivých úrovní standardu?

- *po 2 - 3 letech praxe - 20% zákl. platu*
- *po 5 - 10 letech praxe – 25 %*
- *po dalších 5 - 10 letech praxe - 30%*

Jak by se podle Vás dala snížit nebo vyloučit další rizika, která byla pojmenována v prvním kole diskuse (nadměrná administrativní zátěž, formalismus apod.)?

Standard by neměl vytvářet další administrativní povinnosti pro učitele. Podklady pro něj by měly vycházet z běžné pedagogické praxe.

D

Obsah standardu

VÝUKA JAKO PROCES VYUČOVÁNÍ A UČENÍ

Plánování:

- *připravuje materiál a učební pomůcky*

Realizace výuky

Přístup k žákům:

Zde máme poznámku ke genderu. V první odrážce jsou žáci a žákyně, dále už jen žák a učitel. Navrhujeme používat maskulinum žák a učitel s tím, že ve standardu bude poznámka, že maskulina se používá genericky, a zahrnuje tedy učitele i učitelky, žáky i žákyně.

Komunikace a klima ve třídě:

- podporuje přirozené osvojování jazyka jeho maximálním používáním a vytvářením přirozených komunikativních situací
- dává žákům možnost vyjádření vlastních názorů a obhájení vlastních postupů

Strategie výuky (vyučování a učení):

- využívá strategií učení jednotlivých žáků. Jim přizpůsobuje metody práce ve třídě.

Hodnocení žáků:

Reflexe výuky:

- reflektuje svou práci soustavně, **i písemně (dělá si poznámky)** je to nutné? – další zátěž pro učitele
- o svých metodách a postupech přemýšlí, konzultuje je s kolegy
- je ochoten nechat si v hodinách hospitovat kolegy a následně s nimi o svých hodinách diskutuje

ŠIRŠÍ KONTEXT VÝUKY

Rozvoj školy a ŠVP:

- kvalifikovaně prezentovat ŠVP **rodičům** a širší veřejnosti

Klima školy:

Spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností

- přispívá svými schopnostmi a zkušenostmi ku prospěchu celé školy
- Spolupracuje s fakultami připravujícími učitele

PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

- Uvědomuje si, že je pro žáky modelem etického chování
- Profesní rozvoj je povinností a právem učitele, MŠMT a vedení školy k tomu musí vytvořit podmínky

Soubor znalostí, které by měl učitel s porozuměním využívat ve svých profesních činnostech

- Obecné pedagogicko psychologické znalosti
- znalost informačních a vzdělávacích technologií

Je podle Vás tento výčet profesních znalostí pro účely standardu vyhovující?

- spíše ano

Jaké další oblasti by podle Vás měl standard obsahovat? A jaká kritéria by měla být obsažena v těchto oblastech?

Pokud Vám nevyhovuje členění standardu předložené v našem návrhu a pokud chcete navrhnout vlastní členění nebo vlastní ucelený návrh standardu, učiňte to zde:

Obsah standardu bude i v budoucnu revidován na základě získaných zkušeností. Jak často by podle Vás mělo v budoucnu docházet k přepracování standardu a jakým způsobem by k tomu mělo docházet? – v závislosti na změně podmínek?

Bude možné rozčlenit nějak standard na první a druhou úroveň? Jak se vymezí, které kompetence je dosaženo na první a které na druhé úrovni?

Stejně jako tomu bylo i u první diskuse, i v druhém kole se ztotožňuji s názorem didaktiků PF JU. Myslím si, že tím, že mají neustálý kontakt jak se studenty fakulty, tak i s prostředím na školách základních, popřípadě středních, mohou víceméně objektivně zhodnotit situaci, a tím tedy formovat svůj názor na navrhovaný standard. Bohužel situace na školách se mění každým dnem, a proto by dle mého názoru bylo třeba nějaký standard zavést. V *Obsahové analýze*²⁵ se uvádí termín let 2012-2015. Než dojde k zavedení standardu, mělo by v roce 2010 dojít k další veřejné diskusi. Následně by mělo dojít „k testování a dotváření vyšších úrovní standardů a metodiky práce společně s ostatními prvky systému profesní podpory učitelů (standard, atestace, systém DVPP, uvádějící učitelé, mentoring, změny financování, legislativní změny)“²⁶. Až po těchto krocích by v letech 2012-2015 mělo dojít k zavádění standardu do praxe. Vzhledem k tomu, že na internetových stránkách MŠMT nejsou informace o tom, zda probíhají další akce vztahující se ke standardu, předpokládám, že práce na standardu byla pozastavena. Tuto informaci mi potvrdila i vedoucí práce, PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

K našemu návrhu proběhly diskuse, které nebyly dotaženy do cílové formy. Z mého hlediska, a troufám si tvrdit, že i z hlediska řady odborníků a pedagogů, je nezrealizování standardu kvality profese učitele obrovská chyba. Za vznikem této společenské smlouvy stálo několik let přípravy, obsáhlé diskuse a semináře a výsledku jsme se nedočkali, ačkoliv jsem toho názoru, že byly jednotlivé položky formulovány správně, výstižně a že by standard jako takový přinesl oporu pro výkon pedagogické praxe. I vzhledem ke změnám, které v českém školství nastaly, bylo by vhodné mít a moci využívat dokumentu typu standardu, na kterém se pracovalo.

²⁵ Po každém kole diskuse byla na internetových stránkách uveřejněna Obsahová analýza reakcí na návrh standardu. Pracovní skupina pak při realizaci druhého kola vycházela z připomínek, které byly uvedeny. (MŠMT 2009: [cit. 2010-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/obsahove-analyzy-diskusnich-prispevku>).

²⁶ Zdroj: MŠMT 2009: [cit. 2010-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/obsahove-analyzy-diskusnich-prispevku> .

6.9. Standard a média

Prostřednictvím médií se dozvídáme asi nejvíce informací o chystaných změnách, inovacích a návrzích. Také právě média často uveřejňují názory odborníků na aktuální témata. Nejinak tomu bylo u standardu kvality profese učitele. Lidé, kteří se o novinku chystanou pro české školství zajímají, získají z internetu, novin a odborných publikací řadu názorů. Ráda bych alespoň některé uvedla. Jsem totiž toho názoru, že je důležité ukázat obě strany problému.

První ukázkou jsou články v Učitelském zpravodaji z dubna 2009. Jeden příspěvek nese název „*Standard nemůže vzniknout bez Pedagogické komory*“ (Sárközi 2009: str. 2). Tento příspěvek k tématu se velmi razantně pouští do kritiky postupu tvorby standardu, což dokazuje již úvodní věta příspěvku: „*Kvalitní manager nebo i vědec si nejprve zmapuje situaci a prostuduje dostupné zdroje. Až potom se do něčeho pustí...*“. Autor Radek Sárközi, šéfredaktor vzdělávacího portálu www.eucebnice.cz, kritizuje špatný postup při tvorbě základního pilíře, ke kterému se vztahovaly obě diskuse – podle Sárköziho mělo nejprve dojít ke zmapování situace v zemích OECD, k inspirování se již fungujícími a ověřenými postupy a konkrétními prvky, abychom se vyhnuli zbytečným chybám, omylům a případným obtížím, které by mohly aplikací chybných bodů nastat. Pokud by došlo k takovému zmapování situace a výběru těch nejlepších variant, měl vzniknout dokument doplněný důvody a vysvětleními ke konkrétním položkám a poté měl být předložen k veřejné diskusi. Autor kritizuje postup MŠMT již z hlediska zpracování odpovědí velkého počtu učitelů (v článku je uveden počet 200 tisíc), kteří se měli k velmi otevřeným a nespécifikovaným položkám vyjádřit. Dle Sárköziho mělo dojít nejprve ke vzniku „*Standardu kvalitního ředitele školy*“ a také „*Standardu kvality inspektora České školní inspekce*“, poté by bylo efektivnější a svým způsobem po načerpání zkušeností snazší vytvořit standard učitele. Je třeba také zdůraznit, že autor sám sebe nenazývá odpůrcem standardu, ba naopak, dle jeho slov „*kdysi horoval pro Etický kodex učitele, který by připravila Pedagogická komora*“. Právě vznik Pedagogické komory považuje Sárközi za velmi důležitý krok, protože komora by mohla přispět ke zvýšení prestiže učitelské profese, stejně tak ovlivňovat snáze vznik standardu, ale také mít i význam pro samotné učitele, kteří by měli více možností komunikovat se svými kolegy, vyměňovat si zkušenosti, spolupracovat atd. R. Sárközi má určitě ve svém příspěvku, dle mého názoru, zcela pravdu v tom, že je nutné ocenit

kvalitní práci učitele, ale pokud je práce nekvalitní, měl by takový jedinec školství opustit. Souhlasím i s názorem, že je třeba do sektoru školství získat větší množství finančních prostředků. Ty by se měly použít na zkvalitnění výuky, modernizaci vybavení škol a také na zlepšení finančního ohodnocení pedagogů.

V Učitelském zpravodaji jsem vyhledala ještě jeden velmi zajímavý článek, jehož autorem je učitel Martin Šikula. Po jeho přečtení jsem dlouho přemýšlela a Martinu Šikulovi nakonec dala za pravdu. V našem školství dochází k řadě změn, které se nezdaří všem dotčeným pozitivní a smysluplné. Ovšem je třeba říci, že ani v jednom dokumentu (RVP, Standardu, Bílé knize, atd.) není ve větší míře zohledněno to, že ve školách mohou být problémy vyvolané chováním a postojem žáků k učitelům. Z názorů učitelů lze vyvodit následující – žáci si jsou velmi dobře vědomi toho, že učitel ve své podstatě nemá žádné pravomoci, jak žáka donutit něco dělat, či nedělat. A samozřejmě tohoto zjištění žáci velmi rádi a často využívají. Proto bych ráda uveřejnila „*devatero podmínek přímo žádoucích k očekávané kvalitě současného kantora běžné základní školy*“ (Učitelský zpravodaj 2009: str. 3). Autor článku tento příspěvek nazývá také „*standard kvality podmínek k vykonávání učitelské profese*“.

Devatero podmínek

1. ***Stručná a přitom jasná legislativa***, ve které si umím představit i ošetření mobilních telefonů ve výuce, neboť někdy může být lepší právní opora alespoň nějaká než žádná.
2. ***Odstranění administrativy v pracovní náplni učitele***. Například duplicitní práce vedením školní matriky či formálnost výstupního hodnocení znemožňující objektivní kritické hodnocení.
3. ***Statut veřejného činitele***. Snad by napomohl i k odbourání nikoliv ojedinělého přístupu - s opuštěním školní budovy po vyučování „nevidím-neslyším“, neboť dovolit si vytknout něco žákovi může být rodičovskou veřejností nelibě vnímáno na půdě školy, což teprve mimo ni.
4. ***Odpovídající zařazení v kategorizaci práce*** zohledňující i v odborných studiích uváděnou skutečnost, že se jedná o povolání s psychickou zátěží, jež je klasifikována minimálně do druhé pracovní kategorie. Když jsem se na posledním školení BOZP dozvěděl, že pedagogičtí pracovníci spadli do kategorie 1, tj. prací „při nichž není pravděpodobný nepříznivý vliv na zdraví“, marně jsem přemýšlel, dá-li se formálně ještě vůbec nějak učitelská profese ponížít.
5. ***Právní ochrana před medializací a pranýřováním selhání jednotlivců***, které ani v pravém slova smyslu selháním učitele nemusí být a kdy neobjektivnost povrchních, nepřemýšlivých a paušalizujících sdělení vrhá stín na celý kantorský stav.

6. **Společenský konsenzus nezpochybňující povinnosti dítěte** a po vyčerpání možnosti nutnost trestání, což samozřejmě není tak populární jako glorifikace práv dítěte a laskavý přístup.
7. **Zřízení institutu školního psychologa.** Učitel je sice kvalifikován rozpoznat projevy problematického či rizikového chování žáků, ale prvotní náplň jeho činnosti je snad a především didaktická.
8. **Odbourání stanovení limitu počtu žáků na jednoho pedagoga při mimoškolních akcích** (§3, odst. 2 vyhlášky o základním vzdělávání z 18. 1. 2005) umožňující i přes možnost výjimky rozhodnutím ředitele školy alternativní řešení stavějící pedagoga na „tenký led“.
9. **Vzájemná kolegiálnost a důslednost při výchovně vzdělávacím působení.** Všichni učitelé nebyli nadáni potřebnými parametry k tomu, aby se pro žáky stali přirozenou autoritou. Ti ostatní přitom mohou být stejně dobří učitelé, pokud bude mezi učiteli fungovat vzájemná podpora.

Myslím si, že standard by měl vzniknout, ale opravdu by měl zohlednit všechny faktory ovlivňující vzdělávací systém – tedy studium na vysokých školách, počátek výkonu učitelské profese, žáky, ředitele, inspekci i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dle mého názoru není možné některou „složku“ vynechat, popřípadě ji nedostatečně zohlednit v jakémkoli dokumentu. Pokud by k tomu totiž došlo, stále budeme bojovat s větrnými mlýny. Mince má vždy dvě strany, v případě školství více, ale právě tu mnohotvárnost je třeba zachytit, upravit a korigovat.

Považuji také za nutné zdůraznit, že se v médiích nesetkáváme pouze s kritikou standardu, ale i s vyjádřením pochopení nad obtížností vytvoření podobného dokumentu. Takovým článkem je např. „Standard učitele - u nás utopie?“ autorky Markéty Breníkové²⁷, která se pokusila zmapovat situaci. Za zmínku určitě stojí výrok, že „školy mohou mít velký vliv na úspěch žáků v učení a rozhodující část tohoto vlivu připadá na učitele. Rozdíly v práci konkrétních učitelů způsobují značné rozdíly v tom, jak dobře se žáci učí. Kvalita učitelovy práce má prokazatelně vyšší dopad na rozdíly ve výsledcích dosahovaných žáky v učení než počet žáků ve třídě nebo různorodost ve složení třídy“ (Breníková 2009). Autorka klade důraz na spojení kvality s učitelovou prací – je nutné, aby stávající i budoucí pedagogové dynamicky reagovali na změny, ke kterým dochází a docházet bude i nadále. Vlivem rozvoje celé společnosti, technologií není možné stát se konzervativcem, který se bude inovacím bránit. Tento postoj by byl zcela kontraproduktivní ve vztahu k výuce. Stejně tak je nutné vytvořit podporu pro

²⁷ Breníková 2009. [cit. 2010-10-25] Dostupné z WWW: <http://spunt.centrum.cz/skolaci/vychova-vzdelani/2009/10/9/clanky/standard-ucitele-u-nas-utopie/>.

celoživotní vzdělávání, doškolování a samotné školství. MŠMT zdůraznilo (srovnej: Breníková 2009), že si je vědomo stávajících problémů týkajících se školství (podfinancování, pracovní podmínky, další vzdělávání atd.), a že právě z toho důvodu pracuje na zlepšení této alarmující situace. Autorka se opírá o informace, které jsou uveřejněny na internetových stránkách MŠMT a především v Učitelských novinách. Učitelské noviny (22/2009: str. 14-39)²⁸ se velmi podrobně zabývaly rozbořením překládaného standardu, uveřejnily řadu názorů (učitelů, ředitelů škol, členů pracovní skupiny, poslanců, vysokoškolských učitelů a děkanů, organizací sdružujících učitele, školní inspekce atd.). Vzhledem k poměrně rozsáhlému příspěvku lze říci jediné – názory se na zavádění standardu poměrně různí. Z těchto názorů lze mezi řádky vyčíst, že každý z těchto komentátorů cítí potřebu vzniku něčeho, co upraví stávající školství. Nemusíme hned mluvit o standardu, který v mnohých vyvolává negativní emoce. Tento dokument lze nazvat jakkoli, podstatou ale zůstává, že musí vzniknout a reflektovat všechny požadavky, problémy a potřeby našeho školství. Zajisté nelehká úloha, kterou je však třeba velmi rychle a především kvalitně řešit.

²⁸ MŠMT: Stanoviska politiků, fakult, pedagogických asociací a ČŠI. [cit. 2010-10-25] Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/diskusni-prispevky-v-samostatnych-souborech>.

7. Standardy pro vzdělávání učitelů

Standard pro vzdělávání učitelů²⁹ je dokument, který vznikl na základě zasedání Konference Ministerstva kultu dne 16. 12. 2004. Jedná se o shrnutí kompetencí absolventů pedagogických fakult, jež by si měli absolventi během studia osvojit a přenést je do své učitelské praxe. Standardy byly zavedeny od školního roku 2005/2006. Uvádím překlad dokumentu, který mi poskytla vedoucí práce PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

Standardy pro vzdělávání učitelů:

Vědecké vzdělávání

(Usnesení Konference Ministerstva kultu z 16. 12. 2004)

Úmluva ke Standardu pro vzdělávání učitelů: Vědecké vzdělávání

Konference Ministerstva kultu považuje za hlavní úlohu zajistit kvalitu školního vzdělávání. Podstatný element k zajištění a k dalšímu rozvoji školního vzdělávání představuje zavedení standardu a jeho ověření v praxi. Díky standardu dojde k vytýčení jasného cíle a základů pro systematické hodnocení dosažení cílů.

Předložené standardy pro vzdělávání učitelů formulují kompetence ve vědeckém vzdělávání, které mají pro odborné vzdělání a profesní život zvláštní význam a na které může navazovat zvyšování kvalifikace a další vzdělávání. Vědecké vzdělávání zahrnuje vědecké disciplíny, které objasňují vzdělávací a výchovné procesy.

Standardy pro vzdělání učitelů budou přijaty spolkovými zeměmi počátkem školního roku 2005/2006 jakožto základy specifických požadavků na průběh studia učitelství. Kromě toho budou zahrnovat i praktické vzdělávací části a praktickou výuku.

Spolkové země se domluvily, že zde předkládané standardy pro vzdělávání zrealizují a budou je aplikovat na stávající školství. To se týká především průběhu studia

²⁹ Standards für die Lehrerbildung. [cit. 2010-08-10]. Dostupný z WWW: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

učitelství, přípravné služby a školení a dalšího vzdělávání učitelek a učitelů. Spolkové země souhlasily, že vzdělávání učitelů bude procházet pravidelnou evaluací na základě sjednaných standardů.

Standardy a jejich dodržování budou s ohledem na rozvoj ve vzdělávacích vědách a ve školní praxi společně kontrolovány a dále rozvíjeny.

Kompetence a standardy pro vzdělávání učitelů

Obsah:

1. význam standardu pro vzdělávání učitelů
2. oblasti kompetencí
3. kompetence

1. Význam standardu pro vzdělávání učitelů

Konference Ministerstva kultu spatřuje hlavní úlohu standardu v zajištění kvality školního vzdělávání. Podstatný element k zajištění a k dalšímu rozvoji školního vzdělávání představuje zavedení standardů a jejich prověření v praxi.

Prostřednictvím standardů pro vzdělávání učitelů definuje Konference Ministerstva kultu požadavky, které by měli učitelky a učitelé splňovat. Konference Ministerstva kultu se vztahuje přitom také na vzdělávací a výchovné cíle formulované ve školských zákonech spolkových zemí. Těmto zde popsaným cílům odpovídá pracovní portrét, který je popsán ve společném prohlášení prezidenta Konference Ministerstva kultu a předsedajících ze Svazu učitelů (říjen 2000). Jedná se o:

1. Učitelky a učitelé jsou odborníci na učení se a vyučování, jejich základní úlohou je cílené a podle vědeckých poznatků vytvořené plánování, organizace a reflexe učebních procesů, jakož jejich individuální hodnocení a systematická evaluace. Profesní kvalita učitelů rozhoduje o kvalitě jejich výuky.
2. Učitelky a učitelé si jsou vědomi, že úkol vychovávat je ve škole těsně spojen s vyučováním a školním životem. Toto se podaří tím lépe, čím užší je společná práce s rodiči. Obě strany se musí dohodnout a společně být připraveny najít konstruktivní řešení, když dojde k výchovným problémům nebo když selžou učební procesy.

3. Učitelky a učitelé uplatňují své posuzovací a poradenské schopnosti ve vyučování a při předávání výchovných a pracovních metod kompetentně, spravedlivě a odpovědně. K tomu jsou potřebné hluboké pedagogicko-psychologické a diagnostické kompetence učitelů.
4. Učitelky a učitelé nepřetržitě rozvíjejí své kompetence a využívají, stejně jako v jiných povoláních, nabídku doškolování a dalšího vzdělávání, aby zohlednili nové trendy a vědecké poznatky ve své pracovní činnosti. Kromě toho by měli udržovat kontakty jak s mimoškolními institucemi, tak s pracovním světem.
5. Učitelky a učitelé se podílejí na vývoji školství, na vytváření studijně přínosné školské kultury a na motivujícím školním klimatu. K tomu patří také připravenost a ochota ke spolupůsobení na interních a externích evaluacích.

V další části textu budou představeny standardy pro vzdělávání učitelů, které se vztahují k vědeckému vzdělávání; standardy označují za těžiště studium a vzdělání a přiřazují k nim kompetence, kterých by mělo být dosaženo.

2. Kompetenční sféra

Standardy pro vzdělávání učitelů popisují požadavky na jednání učitelů. Vztahují se ke kompetencím, a tudíž schopnostem, dovednostem a postojům, kterými disponují učitelé, aby zvládli pracovní požadavky.

Ze žádoucích kompetencí vyplývají nároky na celkové vzdělání a praxi v oboru.

2.1 Základy pro obsah standardů vědeckého vzdělávání

Vzdělání je rozděleno do dvou částí, univerzitní vzdělání (to platí také pro vzdělání na pedagogických fakultách) a referendariát. Vzdělávání probíhá v rámci státní odpovědnosti. Obě fáze obsahují jak teoretickou, tak praktickou část s rozdílnými nároky. Vycházejí z tohoto těžiště, uzavírá teorie první fázi pedagogické praxe, zatímco ve druhé fázi tato praxe a její teoretická reflexe stojí v centru. Vztah mezi univerzitní a silně odborněji zaměřeným vzděláním je možný koordinovat tak, že je celkově dosaženo systematické, kumulativní struktury zkušeností a kompetencí.

Často bývá doplňováno, že také školení a další vzdělávání jsou zohledňovány jako třetí fáze vzdělávání učitelů. Tato fáze není v dalším textu doslovně tematizována, avšak popisované kompetence jsou cíli doživotního učení v učitelském povolání.

Významným základem pro získání kompetencí pro profesní působiště školy je vědecké vzdělávání; obsahuje vědecké disciplíny, které se zabývají vzdělávacími a výchovnými procesy, systémy vzdělání a také rámcovými podmínkami.

Formulace kompetencí a standardů pro vědecké vzdělávání zohledňuje, že se výchova a vyučování odehrávají na odborné úrovni.

2.2 Obsahové těžiště vzdělání

Kurikulárními těžišti vědeckého vzdělávání při vzdělávání učitelek a učitelů jsou:

- **Výchova a vzdělání**
Zdůvodnění a reflexe vzdělání a výchovy v institucionálních procesech
- **Povolání a role učitele**
Profesionalizace učitelů; profesní působiště; styk se situacemi, které se vztahují k profesi
- **Didaktika a metodika**
Vytváření výuky a studijního prostředí
- **Učení, rozvoj a socializace**
Učební procesy dětí a mladistvých ve škole a mimo školu
- **Výkonová a učební motivace**
Motivační základy rozvoje výkonu a kompetencí
- **Diferencování, integrace a podpora**
Různorodost a mnohotvárnost jako nároky na školu a výuku
- **Diagnostika, posuzování a poradenství**
Diagnóza a podpora individuálních učebních procesů; měření výkonu a posuzování výkonů
- **Komunikace**
Komunikace, interakce a zvládání konfliktů jako základní elementy učební a výchovné činnosti
- **Média**
Styk s médii z hledisek koncepčních, didaktických a praktických
- **Rozvoj školy**
Struktura a dějiny vzdělávacího systému; struktury a rozvoj vzdělávacích systémů a rozvoj jednotlivých škol

- Vzdělání – výzkum
Cíle a metody vzdělávání; interpretace a použití jejich výzkumů

2.3 Didakticko-metodický přístup věd o vzdělání do vzdělávání učitelů

Pro zprostředkování vzdělávacích obsahů jsou důležité následující přístupy:

- Formulace situace
- Orientace na problém
- Strategie řešení problémů
- Projektová výuka
- Biograficko-reflexivní přístup
- Orientace na kontext
- Fenomény

Rozvoje kompetencí je dosaženo pomocí:

- konkretizace teoretických konceptů pomocí verbálně popsaných příkladů
- demonstrace konceptů na literárních nebo filmových příkladech, jakož i hra s přidělenými rolami a simulace výuky
- analýza simulovaných, filmově ztvárněných nebo skutečně pozorovaných komplexních školních a vyučovacích situací a jejich metodicky vedená interpretace
- využití video nahrávek
- osobní vyzkoušení a následná reflexe teoretického konceptu v písemných cvičeních, při hrách s přidělenými rolami, u simulované výuky nebo v přirozených situacích nebo mimoškolních místech, kde probíhá učení
- analýza a reflexe vlastních biografických studijních zkušeností s pomocí teoretických konceptů
- ověření a využití rozdílných pracovních a učebních metod a médií na univerzitě, při praxích a ve škole
- spolupráce na výzkumech vztahujících se ke škole a vyučování
- kooperace při plánování, vzájemné hospitace a společná reflexe
- kooperace a koordinace instruktorů v první a druhé fázi.

3. Kompetence

Pomocí následujícího přehledu je možné popsat kompetence na základě požadavků pracovního jednání učitelů. Ke každé kompetenci je přiřazen standard.

Kompetenční sféra: Vyučování

Učitelé a učitelky jsou odborníci na vyučování a učení se.

<u>Kompetence 1:</u>	
Učitelky a učitelé plánují výuku odborně a náležitým způsobem přiměřeně, výuku realizují věcně a odborně korektně.	
Standards pro teoretické části vzdělání	Standards pro praktické části vzdělání
Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">• znají příslušné teorie vzdělávání, chápou vzdělávací a výchovně-teoretické cíle, jakož i odvozené standardy a tyto kriticky reflektují.• znají obecné a odborné didaktiky a vědí, co je při plánování vyučovacích jednotek očekáváno.• znají různé vyučovací metody a formy úkolů, vědí, jak je vzhledem k požadavkům a situaci vhodně nahradit.• znají koncepty mediální pedagogiky a psychologie, možnosti a hranice použití medií ve výuce.• znají postup pro posouzení učebních výkonů a kvality výuky.	Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">• spojují odborné vědecké a didaktické argumenty, plánují a vytvářejí vyučování.• vybírají obsahy a metody, pracovní a komunikační způsoby.• integrují moderní informační a komunikační technologie didakticky smysluplně a reflektují vlastní použití médií.• prověřují kvalitu vlastního učení.

<u>Kompetence 2:</u>	
Učitelky a učitelé podporují učení žákyň a žáků vytvářením studijních situací. Motivují žákyně a žáky a umožňují jim vytvářet souvislosti a využívat naučené.	
Standardy pro teoretické části vzdělání	Standardy pro praktické části vzdělání
Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none"> znají teorie učení a formy učení. vědí, jak žáky aktivně zahrnout do výuky a jak podporovat porozumění a transfer. znají teorie motivace učení a výkonu a možnosti, jak je použít ve výuce. 	Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none"> podněcují rozdílné formy učení a podporují je. vytváří učební procesy se zřetelem na poznatky o získávání vědění a schopností. vzbuzují a podporují u žáků připravenost k výkonu a k učení. vedou a doprovází učební skupiny.
<u>Kompetence 3:</u>	
Učitelé a učitelky požadují schopnosti žáků k samostatnému učení se a práci.	
Standardy pro teoretické části vzdělání	Standardy pro praktické části vzdělání
Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none"> znají učební strategie a sebemotivační strategie, které pozitivně působí na výsledky studia a na výsledky práce. znají metody subvence. vědí, jak ve výuce rozvinout zájem o celoživotní učení. 	Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none"> zprostředkovávají a podporují učební a pracovní strategie. zprostředkovávají žákyním a žákům metody sebeurčujícího, odpovědného a kooperativního učení a práce.

Kompetenční sféra: Výchova

Učitelky a učitelé vykonávají svoji výchovnou úlohu.

<u>Kompetence 4:</u> Učitelky a učitelé znají sociální a kulturní životní podmínky žákyň a žáků a v rámci školy ovlivňují jejich individuální rozvoj.	
Standardy pro teoretické části vzdělání	Standardy pro praktické části vzdělání
Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">znají pedagogické, sociologické a psychologické teorie vývoje a socializaci dětí a mladých.znají možné znevýhodnění žákyň a žáků při učebním procesu a možnosti pedagogické pomoci a preventivních opatření.znají důležitost rodově-specifických vlivů na vzdělávací a výchovné procesy.	Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">rozpoznají znevýhodnění a realizují pedagogickou pomoc a prevenční opatření.podporují individuálně.zohledňují kulturní a sociální rozmanitosti v současné skupině.
<u>Kompetence 5:</u> Učitelky a učitelé zprostředkovávají hodnoty a normy a podporují samostatné úsudky a jednání žákyň a žáků.	
Standardy pro teoretické části vzdělání	Standardy pro praktické části vzdělání
Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">znají a reflektují demokratické hodnoty a normy, jakož i zprostředkování.vědí, jak musí být vyžadováno uvědomělé chování a samostatné myšlení a jednání žákyň a žáků.vědí, jak by měli být žákyně a žáci podporováni ve styku s krizovými a rozhodujícími situacemi.	Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">reflektují hodnoty a jejich dodržování a odpovídajícím způsobem jednají.procvičují postupně se žákyněmi a žáky zodpovědné usuzování a jednání.užívají formy konstruktivního jednání při konfliktních situacích.

Kompetence 6:	
Učitelky a učitelé hledají řešení problémů a konfliktů ve škole a ve vyučování.	
Standardy pro teoretické části vzdělání	Standardy pro praktické části vzdělání
<p>Absolventky a absolventi...</p> <ul style="list-style-type: none"> • disponují znalostmi komunikace a interakce (zvláště s ohledem na interakci učitel-žák). • znají pravidla vedení rozhovoru, jakož i základy vzájemného styku, které jsou ve výuce, ve škole a při práci s rodiči důležité. • znají rizika a nebezpečí dětského a mladého věku, jakož i prevenci a možnosti zákroků. • analyzují konflikty a znají metody konstruktivního zpracování konfliktů a styk s násilím. 	<p>Absolventky a absolventi...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vytvářejí sociální vztahy a sociální učební procesy ve výuce a ve škole. • vypracovávají se žáky pravidla vzájemného styku a přeměňují ho. • používají v konkrétních případech strategie a formy jednání prevence konfliktů a jejich řešení.

Oblast kompetencí: Hodnocení (posuzování)

Učitelky a učitelé uplatňují svá hodnocení spravedlivě a zodpovědně.

<u>Kompetence 7:</u> Učitelky a učitelé diagnostikují předpoklady k učení a učební procesy žáků; podporují žáky cíleně a radí jim i jejich rodičům.	
Standardy pro teoretické části vzdělání	Standardy pro praktické části vzdělání
Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">• vědí, jak ovlivnit rozdílné učební předpoklady výuky a učení se a jak by měly být zohledněny ve výuce.• znají formy velkého nadání a mimořádného nadání, učebních a pracovních poruch.• znají základy diagnostiky učebního procesu.• znají principy a přístupy poradenství žáků a rodičů.	Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">• rozpoznají stupeň vývoje, učební potenciál, překážky v učení se a učební pokroky.• rozpoznají výchozí učební situace a užívají speciální podpůrné metody.• rozpoznají nadání a znají možnosti podpory nadání.• sladí navzájem učební možnosti a požadavky.• užívají rozdílné formy poradenství přiměřeně k situaci a rozlišují funkci poradenství a funkci hodnocení.• spolupracují s kolegy při vypracování poradenství a doporučení.• spolupracují s jinými institucemi při rozvoji nabídek poradenství.

Kompetence 8:	
Učitelky a učitelé vnímají výkony žáků na základě transparentních pravidel hodnocení.	
Standardy pro teoretické části vzdělání	Standardy pro praktické části vzdělání
<p>Absolventky a absolventi...</p> <ul style="list-style-type: none"> • znají rozdílně formy posuzování výkonů, jejich funkci a jejich výhody a nevýhody. • znají různé referenční systémy posuzování výkonů a zvažují je navzájem. • znají principy zpětné vazby posuzování výkonů. 	<p>Absolventky a absolventi...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sestavují zadání úkolů přiměřeně kritériím a formulují je adresně. • používají modely hodnocení a pravidla hodnocení odborně a přiměřeně situaci. • dohodnou se na zásadách pro posuzování s kolegy. • zdůvodní hodnocení a posuzování adresně, ukáží perspektivy pro další učení. • užívají prověrky výkonů jako konstruktivní potvrzení vlastní činnosti ve výuce.

Oblast kompetencí: Inovace

Učitelky a učitelé své kompetence neustále rozvíjejí.

<u>Kompetence 9:</u> Učitelky a učitelé jsou si vědomi zvláštních požadavků učitelského povolání. Chápou svoji práci jako veřejnou službu se zvláštní zodpovědností a povinnostmi.	
Standardy pro teoretické části vzdělání	Standardy pro praktické části vzdělání
Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">znají osnovy a struktury vzdělávacího systému a školu jako organizace.znají právní rámcové podmínky jejich činnosti (např. ústavu, školské zákony).reflektují své osobní představy a postoje ve vztahu k profesi.znají podstatné výsledky výzkumů zátěže a stresu.	Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">učí se pracovat se zátěží.využívají účelně a ekonomicky pracovní čas a pracovní prostředky.vykonávají kolegiální poradenství jako pomoc při vývoji vyučování a ulehčení práce.
<u>Kompetence 10:</u> Učitelky a učitelé chápou svoji práci jako úkol neustále se vzdělávat.	
Standardy pro teoretické části vzdělání	Standardy pro praktické části vzdělání
Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">znají metody evaluace jejich práce a práce žáků.přijímají a hodnotí výsledky vzdělávacího výzkumuznají organizační podmínky a struktury kooperace ve škole.	Absolventky a absolventi... <ul style="list-style-type: none">reflektují vlastní pracovní zkušenosti a kompetence a jejich rozvoj a mohou z nich získávat závěry.využívají výsledky výzkumů týkajících se vzdělání pro svoji vlastní činnost.dokumentují sami pro sebe a pro ostatní vlastní práci a své výsledky.dávají zpětnou vazbu a využívají zpětnou vazbu ostatních k tomu, aby optimalizovali svoji pedagogickou práci.berou vážně možnosti spolupráce.znají a využívají možnosti podpory pro učitele.využívají formální a neformální, individuální a kooperativní možnosti dalšího vzdělávání.

<p><u>Kompetence 11:</u> Učitelky a učitelé se podílejí na plánování a realizaci školních projektů a záměrů.</p>	
<p>Standardy pro teoretické části vzdělání</p>	<p>Standardy pro praktické části vzdělání</p>
<p>Absolventky a absolventi...</p> <ul style="list-style-type: none"> • znají a reflektují specifická vzdělávací nařízení jednotlivých druhů škol, forem škol a postupů vzdělávání. • znají cíle a metody rozvoje školy. • znají podmínky úspěšné kooperace. 	<p>Absolventky a absolventi...</p> <ul style="list-style-type: none"> • používají výsledky výzkumů vzdělávání k rozvoji školy. • využívají postupy a nástroje interní evaluace výuky a školy. • plánují školní projekty a záměry kooperativně. • podporují skupinu v dosažení dobrých pracovních výsledků.

8. Absolventi vysokých škol

Otázka absolventů vysokých škol je velmi ožehavým tématem. V současné době se na trhu práce pohybuje více absolventů, než je nabízených pracovních míst. Dalším problémem je uplatnitelnost absolventů kratších studijních programů (absolventi bakalářského studijního programu), nízký počet absolventů z rodin, kdy rodiče nejsou vysokoškolsky vzděláni atd. Ke zlepšení by mělo dojít spolu se zaváděním reformních dokumentů. Vysoké školy nabízejí svým uchazečům možnost zjistit, jak vypadá profil absolventů jednotlivých studijních oborů. I toto je zásadní krok ve změnách, které se vysokého školství týkají, protože donedávna nebyly tyto informace na internetových stránkách vysokých škol zcela běžné. Uchazeči nyní však mají možnost na internetových stránkách pedagogických fakult, respektive kateder, zjistit uplatnitelnost na základě získaných kompetencí. Kompetence absolventů, konkrétně kompetence absolventů pedagogických fakult a oboru německý jazyk magisterského studia jsou ve středu zájmu této diplomové práce.

8.1. Pedagogické fakulty a jejich profily absolventů

V České republice je devět pedagogických fakult, na kterých je možno studovat v magisterském studiu německý jazyk pro 2. stupeň základních škol (případně německý jazyk a druhý obor, který není pro cíl diplomové práce až tak významný). Jedná se o tyto vysoké školy:

- Masarykova univerzita v Brně,
- Univerzita Palackého v Olomouci,
- Univerzita Karlova v Praze,
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
- Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
- Univerzita Hradec Králové,
- Západočeská univerzita v Plzni,
- Technická univerzita v Liberci,
- Ostravská univerzita v Ostravě.

Jako potenciální uchazeč jsem se snažila dohledat profil absolventa pedagogické fakulty konkrétní univerzity a profil absolventa německého jazyka. V souvislosti

s žádostí MŠMT o vytvoření standardu profilu učitele jsou kompetence absolventů jednou z položek, kterými se standard zabývá a které jsou startovní pozicí v procesu vývoje osobnosti učitele.

Profily absolventů byly uveřejněny téměř na všech internetových stránkách pedagogických fakult výše uvedených univerzit. Pokud je nebylo možno dohledat, pokoušela jsem se kontaktovat studijní oddělení se žádostí o sdělení, kde se tyto informace nacházejí.

8.1.1. Masarykova univerzita v Brně

Dle informací na internetových stránkách PdF MU je možno studovat německý jazyk v bakalářském i magisterském studijním programu. Profil absolventa je formulovaný pro navazující magisterské studium.

Absolventi navazujícího magisterského studia se mohou uplatnit jako učitelé anglického jazyka nebo francouzského jazyka nebo německého jazyka nebo ruského jazyka na 2. stupni základních škol, na 1. stupni základních škol a na jazykových školách, případně jako pracovníci v neučitelských profesích tam, kde je vyžadována velmi dobrá znalost anglického jazyka nebo francouzského jazyka nebo německého jazyka nebo ruského jazyka (například ve státní správě) (Učitelství pro základní školy³⁰).

Pokud jde o obecný profil absolventa, má PdF MU na svých internetových stránkách uveřejněny tyto informace (O fakultě³¹):

Bakalářští absolventi

- výkon pedagogického asistenta učitele na základní škole
- výkon instruktora ve střediscích volného času
- jsou připraveni pro sociálně výchovnou práci s lidmi všech věkových a sociálních skupin, pro práci speciálně-pedagogickou činnost ve speciálních mateřských školách a školských zařízeních

Magisterští absolventi

- získání učitelství podle zvolené specializace na základních a středních školách a školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

³⁰ PdF MU 1996-2009 [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW:

http://www.muni.cz/ped/study/programmes/annotation/4912?study_type=N&study_form=K.

³¹ PdF MU 1996-2009 [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: <http://www.ped.muni.cz/o-fakulte/>.

8.1.2. Univerzita Karlova v Praze

Na PedF UK je možné studovat německý jazyk pro 2. stupeň základní školy a pro střední školy všech typů. Profil absolventa je stanoven pro oba stupně. Absolventi PedF UK oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy, německý jazyk, navazující magisterské studium, jsou charakterizováni následovně:

Absolvent magisterského studia disponuje rozsáhlými teoretickými znalostmi i praktickými dovednostmi pedagogicko-psychologickými, předmětově-didaktickými a oborovými. Ve složce oborově předmětové jsou tyto znalosti a dovednosti vymezeny uvedenými vědami: jazykovědná germanistika a obecná lingvistika, dějiny německy psané literatury v evropském i světovém literárním kontextu, dějiny německy mluvících zemí v evropském kontextu, realie německy mluvících zemí včetně souvislostí s českými zeměmi a didaktika německého jazyka. Na základě studia těchto věd vykazuje absolvent kompetenci lingvistickou, literárněvědnou interkulturní a sociokulturní, didaktickou a komunikativní. Kompetence lingvistická zahrnuje znalost jazykového systému se zřetelem ke zvláštnostem funkčního využití jazykových prostředků, a to i v konfrontačním německo-českém pohledu. V oblasti literárněvědné kompetence vykazuje absolvent rozsáhlé znalosti dějin německy psané literatury, dokáže jednotlivé autory zařadit do dobového i evropského kontextu a z literárněvědného hlediska analyzovat a interpretovat literární texty. Kompetence interkulturní a sociokulturní znamená vybavenost znalostmi z dějin německé kultury, z realii německy mluvících zemí, které společně vytvářejí sociokulturní rámec jazykové komunikace v celoevropském kontextu s důrazem na česko-německé vztahy. Didaktická kompetence obsahuje znalosti z obecné a oborové didaktiky, z pedagogiky psychologie včetně dovednosti používat moderní didaktickou techniku. Absolvent dokáže syntetizovat a výsledky této syntézy prakticky aplikovat ve výuce německého jazyka jak ve výkladu a v uspořádání jednotlivých složek vyučovací hodiny, tak v citlivém přístupu k žákovi či studentovi. Kompetence komunikativní odpovídá úrovni C2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Nabídka povinně volitelných předmětů umožní absolventovi disponovat také částečnou dovedností překladatelskou a tlumočnickou. Absolvent je plně kvalifikován jako učitel VVP na SŠ a ZŠ. (Podmínky přijímacího řízení³²)

Obecný profil absolventa PedF UK je na internetových stránkách uveden takto: *Absolvent navazujícího magisterského studia bude mít rozsáhlé vědomosti a dovednosti v odborných základech obou aprobačních předmětů, současně budou rozvinuty jeho kompetence pedagogicko-psychologické a oborově didaktické tak, aby došlo k úzké provázanosti všech složek jeho studia v rovině teoretické i praktické. Dominantou navazujícího magisterského studia je studium pedagogicko-psychologických disciplín a oborových didaktik obou aprobačních předmětů. Systém povinných a povinně volitelných kurzů oborových didaktik je volen tak, aby umožnil organické propojení s pedagogicko-psychologickými disciplínami na jedné straně a s pedagogickou praxí na straně druhé. Absolvent navazujícího magisterského*

³² PedF UK [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: https://is.cuni.cz/studium/podprij/index.php?do=detailobor&id_obor=7141&fakulta=11410.

studia bude plně kvalifikován jako učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na SŠ a ZŠ. (Podmínky přijímacího řízení 2010/2011³³).

8.1.3. Ostravská univerzita v Ostravě

PdF OU nabízí studium Učitelství německého jazyka a literatury pro SŠ v dvouoborovém studijním programu; druhým oborem na OU je Německý jazyk a literatura (tento obor je ovšem filologického směru). Absolventi studia *budou dobře a mnohostranně připraveni pro nástup do učitelské praxe. Uplatnění najdou především na všech typech středních škol včetně bilingvních gymnázií, eventuálně na základních školách s rozšířenou výukou jazyků. Dále budou připraveni pro práci v oblasti jazykové osvěty a organizace jazykového vzdělávání. V soukromém sektoru najdou uplatnění především ve firmách zabývajících se organizací jazykových kurzů a cizojazyčným vyučováním.* (Učitelství německého jazyka a literatury pro SŠ³⁴).

Obecný profil absolventa PdF OU na svých internetových stránkách nelze dohledat.

8.1.4. Univerzita Palackého v Olomouci

Na PdF UP lze studovat obor Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základních škol, opět v dvouoborové kombinaci.

Absolvent je vybaven odbornými znalostmi z didaktiky německého jazyka a speciálními znalostmi ze současného jazyka a literatury. Je připraven na změny výuky německého jazyka na 2. stupni základních škol. Je flexibilní v uplatňování aktuálních znalostí a dovedností z didaktiky i oborových disciplín ve výuce. Absolvent je připraven pro profesi učitele německého jazyka na 2. stupni základních škol, příp. nižším stupni víceletých gymnázií. Své kompetence může využít i při práci v jiných vzdělávacích institucích, např. zabývajících se volnočasovými aktivitami dětí a mládeže (jazykové školy, ZUŠ, Domy dětí a mládeže, ...). (Studijní obory³⁵).

Profil absolventa pedagogické fakulty není na stránkách PdF UP k dohledání.

³³ PdF UK [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: http://www.pdf.cuni.cz/files/file/PR/Dokumenty/105x210_letacek_UK_low.pdf.

³⁴ PdF OU [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: <http://ff.osu.cz/kge/index.php?kategorie=35596&id=392>.

³⁵ PdF UP [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: [http://www.upol.cz/skupiny/uchazeci/studijni-obory/?user_vlkupobory_pi1\[showUid\]=1024&cHash=70cb50f021e2f97c16e88fa72baee8d9](http://www.upol.cz/skupiny/uchazeci/studijni-obory/?user_vlkupobory_pi1[showUid]=1024&cHash=70cb50f021e2f97c16e88fa72baee8d9).

8.1.5. Univerzita Hradec Králové

Na PdF UHK lze studovat Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání. Pouze u této univerzity uvádím profil absolventa bakalářského oboru.

Cílem studia je připravit studenta tak, aby mohl v případě zájmu pokračovat v navazujícím magisterském studiu a byl po jeho ukončení připraven na profesní dráhu učitele na druhém stupni základní školy. Absolvent může působit také v oblasti vědy, kultury, médií, politiky či hospodářství, cestovního ruchu, případně v oblasti dalšího vzdělávání pracovníků ve školství a státní správě nebo jako asistent učitele na 1. i 2. stupni základní školy.

Absolvent oboru prokazuje vedle osobnostních a obecně profesních kompetencí znalost základů oboru - předpokladem je vývoj jazykové úrovně ze vstupní roviny B1 k výstupní rovině B2. Zvýšená pozornost je věnována produktivním jazykovým dovednostem. Praktická aplikace je uplatněna v rovině jazykové a rovině společensko-kulturní.

V rovině jazykové získá absolvent kompetence v systému jazyka, uvedené v přehledu úrovně B2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, ovládá pravidla komunikace v daném kulturním prostředí v cizím jazyce, osvojí si jazyk jako prostředek k získávání a předávání informací v mluvené i písemné podobě.

V rovině společensko-kulturní získá absolvent přehled o společensko-kulturním zázemí cílového jazyka, schopnost sebevzdělávání v oboru, schopnost vyhledávat a zpracovávat materiály pro oblast svého profesního působení, schopnost předávat získané poznatky a informace, získá základní předpoklady k práci s odbornými texty různého zaměření.

Předměty studijního programu jsou orientovány tak, aby student získal znalosti komunikace v jazyce po stránce teoretické úzkou spoluprací s vyučujícím předmětu v orientaci v odborné literatuře domácí i zahraniční provenience a byl schopen samostatné činnosti v oblasti vědecko-výzkumné při vypracování samostatných projektů (seminární práce, popř. závěrečná práce bakalářská). Během studia má student možnost absolvovat stipendijní studijní pobyt v zahraničí dle aktuální nabídky partnerských univerzit UHK.

Studenti mohou uplatnit teoretické znalosti v praxi díky možnosti úzké spolupráce s orgány státní správy. (Bakalářské a magisterské studijní obory³⁶).

Z obecné charakteristiky absolventa PdF UHK se dozvíme následující:

Magisterský studijní program má standardní délku dva roky (navazující magisterský program). Absolventi mají potřebné znalosti, dovednosti a kompetence k výkonu vysoce kvalifikovaných profesí a ti nejlepší rovněž k práci ve vědě a výzkumu. Bakalářský studijní program má standardní délku tři roky. Absolventi mají potřebné teoretické i praktické znalosti k dobrému uplatnění na trhu práce i k dalšímu studiu v navazujících magisterských programech. (Magisterské navazující obory³⁷).

³⁶ PdF UHK [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: http://www.uhk.cz/cs-cz/studium/studijni-obory/standardni-studium/bakalarske-a-magisterske/Documents/B7507_nj.pdf.

³⁷ PdF UHK [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: <http://www.uhk.cz/cs-cz/studium/studijni-obory/standardni-studium/magisterske-navazujici/Stranky/default.aspx>.

8.1.6. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Na PF UJEP lze studovat německý jazyk v kombinaci s dalším předmětem jak v bakalářském, tak v magisterském studijním programu. Profil absolventa je zcela konkrétně stanoven pouze pro učitelství anglického jazyka. Proto uvádím pouze obecnou charakteristiku absolventa.

Absolvent získává kompetence pro výkon profese - učitele předmětů dané kombinace na středních školách a 2. stupni základní školy. Jako takový je vybaven poznatky z oblasti oboru, oborové didaktiky, pedagogiky a psychologie, které je schopen aplikovat ve vyučování a v dalších profesních činnostech, které vykonává ve škole. Absolvent je schopen provést didaktickou analýzu učiva a je prakticky připraven k realizaci vhodných forem a metod výuky k zajištění výchovně vzdělávacího cíle. Absolvent si osvojuje dovednosti potřebné k ovládnutí nových technických prostředků, moderních výukových technologií a je schopen vyrovnat se s nároky informační společnosti. Jako dvouoborové je studium nabízeno uchazečům, kteří po absolvování bakalářského studia chtějí pokračovat v magisterském dvouoborovém studiu učitelství pro střední školy v kombinaci. Profil absolventa též počítá i s možností jeho vstupu do praxe a s uplatněním na trhu práce (podle studované kombinace). Studium je realizováno výhradně v kombinaci s jiným oborem dvouoborového studia. Studijním plánem je garantována rovnocennost přípravy v obou oborech, které jsou studovány v kombinaci. (Anotace studijních oborů a jejich kombinací otevřených na PF v přijímacím řízení 2011/2012³⁸).

8.1.7. Západočeská univerzita v Plzni

FPE ZČU nabízí navazující magisterský obor Učitelství německého jazyka pro druhý stupeň v dvouoborové kombinaci.

Absolvent magisterského navazujícího studijního oboru Učitelství německého jazyka pro SŠ dosáhne jazykové kompetence C1. Získá odborné vědomosti a dovednosti v lingvistických disciplínách, německé literatuře a reáliích, v oblasti didaktické schopnost aplikovat nejnovější didaktické metody a organizační formy v pedagogické praxi, v oblasti komunikačních kompetencí schopnost diferencovaně přistupovat k jednotlivým věkovým kategoriím žáků. Integrovanou součástí absolventova profilu je připravenost k celoživotnímu odbornému růstu a sebevzdělávání. (Navazující magisterské studium³⁹).

³⁸ PF UJEP [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: http://pf.ujep.cz/files/user_files/Anotace_11.pdf.

³⁹ FPE ZČU [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: <http://www.zcu.cz/fpe/study/applicants/follow-up/index.html?obor=2476>.

Profil absolventa FPE ZČU je uveden velmi obecně. *Absolvent získá vysokoškolskou kvalifikaci pro učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na základní škole. Studium je realizováno vždy v kombinaci dvou oborů - aprobačních předmětů.* (FPE ZČU⁴⁰).

8.1.8. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Na JU lze německý jazyk studovat ve dvouoborovém studijním programu. Vzhledem k nové strukturalizaci studia od akademického roku 2008/2009 je na internetových stránkách prozatím uveden jen profil absolventa bakalářského programu. K dispozici jsem pro potřeby diplomové práce měla díky vedoucí práce PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D. i profil absolventa magisterského studia, proto ho uvádím.

Učitel německého jazyka na 2. stupni ZŠ bude po absolvování navazujícího magisterského studia připraven na výkon učitelského povolání tak, aby jeho profesní profil plně odpovídal požadavkům kladeným na učitele cizích jazyků v kontextu právě platných cílů vzdělávání. Německý jazyk bude ovládat alespoň na úrovni C1 podle SERR, k výkonu svého povolání bude připraven po stránce jazykové, didaktické, lingvistické, literární i interkulturální. V německém jazyce bude umět jednat natolik dobře, aby v něm byl schopen vést celou výuku. Jeho jazykové vyjadřovací schopnosti by měly být vzorem jak z hlediska fonetického, tak i obecně komunikativního. Jeho pedagogicko-didaktické kompetence odrážejí pokrokové tendence v moderní výuce německého jazyka. V oblasti literárně-vědní přípravy koncipované od méně náročných disciplín s nízkou časovou dotací k disciplínám obsahově i časově náročnějším se studentky a studenti zorientují v oblasti německy psané, zvláště modernější literatury. Na základě seminářů dokáží nejen analyzovat klíčové literární texty, ale i aplikovat získané poznatky ve vyučování, tj. pracovat s jazykově, rozsahově a obsahově vhodnými ukázkami, kratšími povídkami či básněmi. Získají tak dovednosti, jak rozvíjet jazykový cit, kreativitu a případně umělecké citění svých budoucích žáčků a žáků. V oblasti lingvistiky absolventi zvládnou praktický jazyk v ústním i písemném projevu i základní lingvistické teorie v nezbytném rozsahu. V rámci jednotlivých lingvistických disciplín jako např. morfologie, fonetika, syntax, lexikologie a slovtvorba se klade důraz na komunikační dovednosti posluchačů a jejich schopnost adekvátně se vyjadřovat v jazyce mluveném i psaném. V rámci didaktiky německého jazyka a oborů příbuzných si budoucí učitelé osvojí nejen nejnovější teoretické poznatky, ale naučí se je též vhodně aplikovat do praxe, a to s přihlédnutím ke konkrétním podmínkám výuky. Obsah studia se nevyučuje a neprezentuje pouze tradičními formami, jako jsou přednášky a semináře, nýbrž by ho studenti měli už v rámci studia prakticky poznat a prožít. Absolventi pak budou schopni analyzovat výukové a učební materiály s ohledem na jejich praktickou využitelnost ve výuce, sami je vytvářet a didaktizovat. Absolventi se naučí propojit teorii s praxí na základě pozorování výuky a vlastního vyučování, osvojí si základní dovednosti pro vypracování školního vzdělávacího programu, poznají práci s portfoliem. Absolvováním pedagogické fakulty by měli být všichni studenti a všechny studentky plně připraveni/y k výkonu

⁴⁰ FPE ZČU [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW:
http://www.zcu.cz/fpe/study/uchazeci_studium/JNVS_FPE_2010.pdf.

učitelského povolání bez požadavku další rekvalifikace. Předpokládá se pouze inovační doškolení v rámci DVPP. Lze tedy konstatovat, že učitel německého jazyka bude schopen reflektovat poznatky lingvistiky, literárních a kulturních věd s ohledem na vyučovací praxi, s ohledem na podmínky výuky cizího jazyka využívat ve své práci poznatků obecné didaktiky, didaktiky jazyka, pedagogiky a dalších příbuzných věd.

PF JU na svých internetových stránkách prozatím nemá uveřejněný profil absolventa Učitelství pro 2. stupeň základních škol. Prostřednictvím vedoucí diplomové práce PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D. jsem ho měla k dispozici.

Absolvent získává teoretické a praktické základy pro učitelství na druhém stupni ZŠ. Těžiště pregraduální přípravy je v oblasti pedagogicko psychologické, oborové a oborově didaktické ve dvou aprobačních předmětech. Teoretická i praktická příprava směřují k vytváření základních pedagogických kompetencí absolventa, které jsou nezbytné k úspěšnému výkonu učitelské profese, včetně její tzv. pomáhající funkce. Za stěžejní pedagogické kompetence absolventa učitelství 2. stupně ZŠ jsou pokládány kompetence v oblasti aprobačních předmětů, psychodidaktické, diagnostické, komunikativní, sebereflektivní a osobnostně rozvíjející. Požadavky na výstupní kvality absolventů je možno specifikovat do kategorií

- *teoretické poznatky a vědomosti v příslušných aprobačních předmětech*
- *didaktické znalosti, dovednosti a zkušenosti*
- *pedagogické a psychologické znalosti a dovednosti potřebné pro výkon učitelské profese.*

Absolvent úspěšným absolvováním uvedeného studijního programu, vypracováním diplomové práce, státními závěrečnými zkouškami z integrovaných pedagogických a psychologických disciplín a z odborných předmětů a jejich didaktik dosáhne naplnění profesního standardu umožňujícího působení na ZŠ. Studijní program formuje absolventa, podporuje jeho flexibilitu a kreativitu, aby byl po nástupu do praxe schopen realizovat vlastní pojetí výuky a byl otevřený vůči změnám v kurikulární politice. Postoj absolventa k výkonu učitelství by měl podpořit i preferovaný způsob vzdělávání, který upřednostňuje konstruktivistické postupy, orientuje se na aktivitu studenta a propojování teorie s praxí. Součástí žádoucích postojů, které by měl absolvent zaujmout, je i zájem o celoživotní profesní růst jak v oblasti odborné, tak v oblasti pedagogicko psychologické.

Cílem studijního programu je položit teoretické i praktické základy pro učitelství na druhém stupni ZŠ. Mimo jiné se tento studijní program zaměřuje na rozvoj kompetencí a dovedností v následujících oblastech: obecná pedagogika; psychologie, obecná a oborová didaktika, diagnostika, výchova jako základní problém společenského vývoje a kultivace člověka, komunikace, sociologie vzdělávání, otázka kultivování občanských a demokratických kompetencí atp.

8.1.9. Technická univerzita v Liberci

FP TUL nabízí uchazečům o studium bakalářský obor Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání. Profil absolventa je na FP TUL uveřejněn pouze obecně, bez bližší specifikace k jednotlivým oborům.

Absolventi bakalářských studijních programů získají znalosti a dovednosti, které mohou po skončení studia hned uplatnit v praxi nebo na ně mohou navázat při studiu magisterských studijních programů na FP TUL i dalších vysokých školách včetně zahraničních. Standardní doba studia je tři roky. (Bakalářské studijní programy⁴¹).

Absolvent magisterského studijního programu získá rozšířené znalosti a dovednosti daného oboru, které mu zvýší možnosti úspěšného uplatnění v praxi. (Magisterské studijní programy⁴²).

8.2. Srovnání jednotlivých pedagogických fakult z hlediska profilu absolventa

Obecně lze konstatovat, že všechny pedagogické fakulty mají na svých stránkách informace k profilu absolventa – buď zcela obecně k profilu studenta pedagogické fakulty, nebo profil absolventa německého jazyka anebo oba dva (viz tabulka):

Tabulka 1: Srovnání fakult a jejich profilů absolventů

	Bakalářské studium – profil absolventa	Magisterské studium – profil absolventa	Profil absolventa PF	Profil absolventa učitelství Nj
MU	•	•	•	•
UK		•	•	•
OU		•		•
UP		•		•
UHK	•	•	•	•
UJEP		•	•	
ZČU		•	•	•
JU		•	•	•
TUL	•	•	•	

⁴¹ FP TUL [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: <http://www.fp.tul.cz/cs/uchazec/studium/bakalarske-studijni-programy>.

⁴² FP TUL [cit. 2010-10-28]. Dostupný z WWW: <http://www.fp.tul.cz/cs/uchazec/studium/magisterske-studijni-programy>.

Je třeba říci, že některé vysoké školy mají profil definovaný pouze velmi obecně. Jedná se především o informaci, kde se mohou absolventi uplatnit po studiu. Kromě školství jednotlivé fakulty uváděly například státní správu, firmy (vzdělávání v jazykových kurzech), vzdělávací instituce (zájmové kroužky, DDM). Tímto způsobem mají profil uvedený na pedagogických fakultách MU, OU, UP. Ostatní vysoké školy mají profil více rozveden, nejvíce informací se potenciální uchazeč dozví od pedagogických fakult JU, UHK a UK. Společným znakem pro profily je charakteristika kompetencí, znalostí a dovedností, kterých studenti během studia nabydou. Mezi základní společné znaky patří znalosti didaktické, literární, jazykové, komunikativní dovednosti, znalosti z pedagogiky a psychologie. Jednotlivé základní dovednosti jsou v řadě profilů rozváděny na příkladech disciplín, kterými student takové znalosti získá. V tabulce nastiňují srovnání mezi jednotlivými pedagogickými fakultami, které měly profil rozsáhleji popsán.

Tabulka 2: Profily absolventů studia německého jazyka

	Didaktické znalosti	Literatura	Lingvistika	Pedagogika, psychologie	Komunikativní kompetence	Ostatní
UK	•	•	•	•	•	Jazyková úroveň C2
UPOL	•	•	•	•	•	
UHK	•	•	•	•	•	Jazyková úroveň B2, styk s orgány státní správy
UJEP	•	•		•		
ZČU	•	•	•		•	Jazyková úroveň C1, připravenost k celoživotnímu vzdělávání
JU	•	•	•	•	•	Profil odpovídající požadavkům na učitele, jazyková úroveň C1, výuka nejen tradičními formami, znalost práce s portfoliem a vytváření ŠVP, připravenost pro výkon povolání – nutné pouze inovační doškolení

Profily absolventů jednotlivých pedagogických fakult jsou charakterizovány více či méně shodně, pokud je vůbec mají pedagogické fakulty na svých stránkách uveřejněny. Mezi pedagogické fakulty, které profil nemají uveřejněn, patří PdF OU, PdF UP. FPE ZČU, PdF MU a FP TUL mají profil uveden velmi stroze. Ostatní pedagogické fakulty (PdF UHK, PedF UK, PF UJEP, PF JU) mají základní informace v profilu shodné. Jde především o informace, že absolvent bude připraven na výkon profese díky osvojeným dovednostem, znalostem a kompetencím z oblasti oborových i obecné didaktiky, pedagogiky, psychologie, dojde k propojení jejich teoretických znalostí z praxí. Absolventi budou schopni reagovat na požadavky, které jsou kladeny reformními dokumenty.

8.3. Absolventi vysokých škol a jejich uplatnitelnost

Při zpracovávání jednotlivých profilů mě zaujala informace o uplatnitelnosti absolventů. V některých profilech byla uveřejněna právě pouze informace, kde se mohou absolventi studijního oboru německý jazyk uplatnit. Kromě základních škol, nižších stupňů gymnázií a jazykových škol profily často uváděly orgány státní správy. Při prostudování materiálů jsem shodou okolností našla studii, která se tématem uplatnění absolventů zabývá. Studii vypracovala Univerzita Palackého v Olomouci. Tento text je zvláště důležitý zejména z toho důvodu, protože se domnívám, že standard i vysokoškolská příprava by měly zohlednit právě uplatnitelnost absolventů na trhu práce. Myslím si, že bez kroků vedoucích ke změně stávajícího stavu, kdy absolventi pedagogických fakult pracují v jiných oblastech, není třeba další reformy podnikat.

Dubová, J.: Uplatnění absolventů učitelství pro 2. stupeň ZŠ: německý jazyk a další obor. Cizí jazyky 2009-2010, roč. 53, č. 5, str. 165-166.

Výzkum PdF UP se zabývá současnou situací postavení německého jazyka ve školství a následnou situací na pracovním trhu – tedy pokud není poptávka ve školách po výuce němčiny, pak z pochopitelného důvodu není vysoká poptávka po kvalifikovaných pedagozích. Bohužel se stále častěji setkáváme s názorem, že němčina není jazykem EU (ve srovnání s upřednostňovanou angličtinou, francouzštinou – viz oblíbený názor „němčina je jazyk, kterým nikdo nemluví, všude se domluvíme anglicky“). (Dubová

2009-2010: str. 165), že je „*tvrdý jazyk, těžký jazyk s mnoha výjimkami*“ (Dubová 2009-2010: str. 165). Vlivem těchto laických názorů, leckdy nezohledňujících to, že naši sousedé, Německo a Rakousko přicházejí na území České republiky s nabídkami zaměstnání, dochází k tomu, že tito nejsou schopni nalézt zaměstnance ovládající alespoň základní znalosti němčiny. Samotná situace ve školství není pro rozvoj znalostí němčiny příznivá – cizí jazyk se žáci učí již na prvním stupni, ovšem z možného výběru se realizuje ve většině případů angličtina. Na druhém stupni (dle nastavení jednotlivých škol od 7., nebo 8. ročníku) mají žáci možnost zvolit si druhý jazyk (nabídku tvoří němčina, španělština, ruština, francouzština). (Dubová 2009-2010: str. 165).

Výzkum PdF UP probíhal na základě dotazníkového šetření, které se zaměřilo na zjištění, zda absolventi studijního oboru německý jazyk a další obor najdou uplatnění na základních školách, zda vyučují předměty, které vystudovali, zda musí učit i jiné předměty, případně v které oblasti pracují, pokud to není školství. Nejedná se o první výzkum na toto téma, podobné šetření bylo uskutečněno již v roce 1999 – osloveno bylo 110 absolventů bakalářského programu německý jazyk (jednooborový) z let 1995 - 1998. Bylo zjištěno, že 78% absolventů učí na základních školách, ZŠ s rozšířenou výukou jazyků i na středních školách. Dále z šetření vyplynulo, že téměř polovina respondentů musela z důvodu naplnění úvazku vyučovat i jiné předměty (např. občanskou výchovu, dějepis, zeměpis, prvouku, rodinnou výchovu, fyziku, matematiku) – tato situace nastávala na základních školách, na ostatních typech škol spíše výjimečně. Absolventi PdF UP, kteří nevykonávají učitelské povolání, byli nejčastěji zaměstnání jako administrativní pracovníci, případně některé absolventky byly na mateřské dovolené.

V nejnovějším výzkumu, který probíhal v letech 2007-2009, je zahrnuto 61 odpovědí respondentů, absolventů PdF UP, čtyřletého dvouoborového studia němčina a další obor (český jazyk, anglický jazyk, přírodopis, matematika, hudební výchova, výtvarná výchova, rodinná výchova a křesťanská výchova). Dotazník se skládal ze tří částí, obsahoval otázky otevřené, polootevřené a uzavřené. V první části bylo cílem zjistit, v jaké oblasti jsou absolventi zaměstnání, druhá část konkretizovala jejich činnost ve školství a třetí část se zabývala jejich plány, zda setrvají ve školství (Dubová 2009-2010: str. 165).

Pro úplnost uvádím i počty respondentů, kterých se dotazníkové šetření týkalo. V roce 2007 odpovědělo 18 respondentů z původních 29 (tj. 69%), v roce 2008 19 z 28 původních (tj. 68%), v roce 2009 24 z 39 (tj. 62%). Závěry šetření jsou velmi zajímavé, lze je rozdělit podle jednotlivých let, ze kterých výzkum vychází. (Dubová 2009-2010: str. 165).

První otázka se týkala zjištění nastoupivších absolventů na pozici učitelkou – v roce 2007: 10 absolventů z 18, v roce 2008: 10 absolventů z 19, v roce 2009: 9 absolventů z 24, celkem tedy 29 absolventů z původních 61, tj. 48%. Celkem tedy neučí 32 (52%) absolventů z výše uvedených let, 9 absolventů stále studuje, 15 pracuje mimo školství a 8 je nezaměstnaných. Další otázka se zabývala tím, jakým způsobem absolventi svoji práci získali – zda-li prostřednictvím úřadu práce, školského úřadu, přímo ve škole či jinak. Předposlední otázka se zabývala tématem pracovní smlouvy – zda mají absolventi smlouvu na dobu určitou, či neurčitou. A poslední, závěrečná otázka řešila problematiku budoucích plánů – většina absolventů chce setrvat ve školství, ale našli se i tací, kteří jsou rozhodnuti tuto sféru opustit. Důvody, které uvedli, jsou poměrně prosté – jedná se o nedostatečné finanční ohodnocení vzhledem k náročnosti příprav a také, bohužel, vzhledem k chování žáků.

9. Profil absolventa PF JU a Standard pro vzdělávání učitelů

Profily absolventů jsou v diplomové práci uvedeny zcela záměrně. Slouží nejen potenciálním uchazečům k utvoření si představy o požadavcích, které na ně budou během studia kladeny. Profily by měly jednotlivé fakulty, respektive katedry uvádět také proto, aby bylo patrné, že studium splňuje podmínky stanovované standardem a dalšími kurikulárními dokumenty. Z tohoto důvodu bych ráda uvedla srovnání profilu PF JU a německého standardu. Úmyslně neuvádím srovnání s českým standardem, neboť není stále dokončen.

Německý standard je rozdělen do čtyř oblastí: vyučování, výchova, hodnocení, inovace. Jednotlivé oblasti jsou dále charakterizovány kompetencemi, dovednostmi a znalostmi, které absolventi během studia získají. Jako nutné považuji také uvést, že srovnání standardu s profilem je poněkud obtížnější vzhledem k tomu, že je standard rozváděn poměrně detailně, zatímco profil je formulován v co nejstručnější, zato nejvýstižnější formě. Proto vybírám ze standardu dle mého názoru důležité dovednosti a ty pak srovnávám s profilem absolventa PF JU.

První oblastí je vyučování, ve kterém se klade důraz na znalosti didaktické (*plánování a realizace vyučovací hodiny, metody a formy vyučování, využívání moderních technologií atd.*), pedagogicko-psychologické (*přístup k žákům, motivace atd.*). Absolvent PF JU by měl během studia získat znalosti a dovednosti, které se do značné míry shodují s kompetencemi uvedenými ve standardu, např.:

- *získává teoretické a praktické základy pro učitelství,*
- *teoretická i praktická příprava směřuje k vytváření základních pedagogických kompetencí nezbytně nutných k úspěšnému výkonu učitelské profese, včetně její tzv. pomáhající funkce*
- *kompetence v oblasti aprobačních předmětů, psychodidaktické, diagnostické, komunikativní, sebereflektivní a osobnostně rozvíjející).*

V oblasti výchovy jsou standardem stanoveny kompetence pedagogicko-psychologické, osobnostní, sociální a multikulturní. Konkrétně jde o přístup k znevýhodněným žákům, k žákům z jiného sociálního prostředí, učitelé by měli žáky naučit kritickému myšlení,

zodpovědnosti, rozvíjet komunikativní kompetence, interakci mezi jednotlivými žáky a mezi učiteli a žáky. V neposlední řadě se standard zabývá i problematikou sociálně patologických jevů. Absolvent PF JU na požadavky standardu reaguje takto:

- *upřednostňuje konstruktivistické postupy, orientuje se na aktivitu studenta a propojování teorie s praxí*
- *rozvoj kompetencí a dovedností v následujících oblastech: obecná pedagogika; psychologie, obecná a oborová didaktika, diagnostika, výchova jako základní problém společenského vývoje a kultivace člověka, komunikace, sociologie vzdělávání, otázka kultivování občanských a demokratických kompetencí atp.*

Ve třetí oblasti se standard zabývá hodnocením. Dle standardu by měli absolventi ovládat znalosti vztahující se k výuce, jejímu plánování, vědí, jak přistupovat k žákům nadaným, k žákům s poruchami učení. Žákům pak dle jejich potřeb přizpůsobují úkoly, samostatné práce i hodnocení jejich výkonů. Dávají žákům zpětnou vazbu. Absolventi na tyto požadavky stanovené standardem reagují znalostmi a dovednostmi:

- *těžiště přípravy je v oblasti pedagogicko psychologické, oborové a oborově didaktické ve dvou aprobačních předmětech,*
- *teoretické poznatky a vědomosti v příslušných aprobačních předmětech,*
- *didaktické znalosti, dovednosti a zkušenosti,*
- *pedagogické a psychologické znalosti a dovednosti potřebné pro výkon učitelské profese,*
- *studijní program formuje absolventa, podporuje jeho flexibilitu a kreativitu, aby byl po nástupu do praxe schopen realizovat vlastní pojetí výuky a byl otevřený vůči změnám v kurikulární politice.*

V oblasti inovací hraje podstatnou úlohu evaluace jak práce žáků, tak práce učitele. Učitelé využívají poznatky z vědeckých a jiných odborných prací, využívají je ve své práci či pro své vzdělávání. Dalším požadavkem je celoživotní vzdělávání, které dle standardu učitelé využívají. V neposlední řadě se standard dotýká i plánování projektů a podpory v dosahování vzdělávacích cílů. Absolventi:

- *studijní program formuje absolventa, podporuje jeho flexibilitu a kreativitu, aby byl po nástupu do praxe schopen realizovat vlastní pojetí výuky a byl otevřený vůči změnám v kurikulární politice*
- *Součástí žádoucích postojů, které by měl absolvent zaujmout, je i zájem o celoživotní profesní růst jak v oblasti odborné, tak v oblasti pedagogicko psychologické.*

Vzhledem k tomu, že je standard formulován pouze v obecné rovině kompetencí, dovedností a znalostí, je nutno dodat, že v profilu absolventa oboru německý jazyk je konkrétně zmíněno, jaké oblasti jsou během studia rozvíjeny. Jedná se především o znalosti z:

- a) lingvistiky – *jazyková úroveň C1 podle SERR, schopnost vést celou výuku v německém jazyce, vyjadřovací dovednosti vzorem z hlediska fonetického i obecně komunikativního, zvládnutí praktického jazyka v ústním i písemném projevu i základní lingvistické teorie v nezbytném rozsahu, v rámci jednotlivých lingvistických disciplín kladen důraz na komunikační dovednosti posluchačů a jejich schopnost adekvátně se vyjadřovat v jazyce mluveném i psaném;*
- b) literatury – *studium je koncipováno od méně náročných disciplín s nízkou časovou dotací k disciplínám obsahově i časově náročnějším, orientace v oblasti německy psané, zvláště modernější literatury; naučí se analyzovat klíčové literární texty, aplikovat získané poznatky ve vyučování, tj. pracovat s jazykově, rozsahově a obsahově vhodnými ukázkami, kratšími povídkami či básněmi, získají dovednosti, jak rozvíjet jazykový cit, kreativitu a případné umělecké cítění;*
- c) didaktiky - *studium zohledňuje pokrokové tendence v moderní výuce německého jazyka, naučí se propojit teorii s praxí na základě pozorování výuky a vlastního vyučování; osvojí si základní dovednosti pro vypracování školního vzdělávacího programu, poznají práci s portfoliem; naučí se analyzovat výukové a učební materiály s ohledem na jejich praktickou využitelnost ve výuce, sami je vytvářet a didaktizovat*
- d) ostatní disciplíny – *během studia by měli studenti získat a prohloubit si znalosti z pedagogiky, psychologie, obecné didaktiky a dalších věd. Samozřejmostí je prohlubování těchto znalostí dalším vzděláváním.*

Na základě srovnání standardu a profilu absolventů PF JU oboru německý jazyk lze konstatovat, že tvůrci profilu absolventa velmi dobře zpracovali jednotlivé oblasti, které jsou obsaženy ve standardu. Vzhledem k tomu, že možnost inspirování se u českého standardu není možná, nevyloučila bych jako vzor právě standard německý. Z mého pohledu by to nebyl chybný krok, ba naopak. Německý standard je věcný, stručný a praktický. Jednotlivé oblasti jsou v něm popsány tak, že je dokáže pochopit i laik. Ve srovnání s požadavky na kompetence, které jsou stanoveny v RVP, by dle mého názoru mohl být přijat a použit v systému českého školství.

10. Návrh českého standardu absolventa německého jazyka

Při navrhování českého standardu jsem vyšla z informací, které jsou uvedeny v německém standardu a současně i v profilu absolventa PF JU. Jak jsem již uvedla výše, je třeba zohlednit to, že německý standard je formulován obecně, pro všechny obory. Právě proto by jej bylo třeba doplnit o informace vztahující se k výuce oboru, tedy v našem případě k výuce německého jazyka. Vzhledem k tomu, že považuji profil absolventa německého jazyka na PF JU za velmi dobře zpracovaný, použila bych ho až na drobné výjimky beze změn. To, co profil absolventa PF JU postrádá na rozdíl od standardu, je, jak přistupovat k žákům nadaným, k žákům s poruchami učení. Žákům je pak dle jejich potřeb nutné přizpůsobovat výuku, úkoly, samostatnou práci a v neposlední řadě i hodnocení jejich výkonů. Pro tyto žáky je velmi důležité poskytnutí zpětné vazby.

11. PAneCZ

Co dělá učitele dobrým učitelem? Jaké pracovní specifické kompetence a jaké osobnostní vlastnosti podporují úspěšnou práci ve výuce? Tyto a další otázky vztahující se k profesnímu životu učitele si pokládají zadavatelé projektu PAneCZ⁴³. Projektu se účastnila Universität Passau v kooperaci s Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích. Na projektu se podílelo také Goethe-Zentrum EIC JU. Myšlenky v PAneCZ vycházejí z předchozího mezinárodního projektu PAllianCZ (2006-2007). Z průzkumu PAllianCZ vyplynulo, že řada uchazečů o studium na pedagogických fakultách není před zahájením studia dostatečně informována o požadavcích a nárocích kladených jednak během studia, ale především při výkonu učitelské profese. Vzhledem ke zkresleným a neúplným informacím jsou učitelé-absolventi vystaveni vyššímu riziku vzniku psychického nebo fyzického onemocnění anebo syndromu vyhoření. Právě proto vznikl nový projekt, který byl uskutečněn v období leden až říjen 2008. Na projektu pracovali kromě vysokoškolských pedagogů také studenti. Projektu jsem se účastnila jako asistentka (překladatelská činnost, zadávání dotazníků do školy, prvotní vyhodnocení atd.); i z toho důvodu využívám v diplomové práci závěry výzkumu.

Projekt byl zaměřen zvláště na maturanty a na studenty prvních dvou semestrů vysoké školy v regionech Pasov a České Budějovice. Hlavním úkolem projektu bylo vytvoření poradenské sítě pro maturanty a studenty prvních ročníků. Poradenské sítě se měly zabývat vyjasňováním klíčových kompetencí a formulací profilu učitele. Každý žák, respektive studující, který se rozhoduje pro toto povolání, by měl být před přípravným stádiem informován o reálném obrazu povolání učitele. Cílem je snížit množství přerušovaných studií, snížit počet nespokojených a nešťastných učitelů.

PAneCZ prošel několika fázemi vývoje (Seibert 2008: str. 74-75). V první fázi (1. 1. 2008 - 31. 3. 2008) byla vytvořena mezinárodní síť partnerů navázaná na stávající strukturální síť mezi partnerskými univerzitami a gymnázii. Proběhly i neformální rozhovory účastníků projektu s partnery o požadovaném profilu učitelů v obou

⁴³ Srovnej: Seibert, N.: „PAneCZ“ Manual. Beratung als Orientierungshilfe für ein Lehramtsstudium. Optimierung von Ausbildungsstrukturen zur Förderung der Humanressourcen und Nutzung von Netzwerken. Passau: 2008.

regionech, o možnostech kooperace. Součástí první fáze byla dotazníková šetření provedená v maturitních třídách na gymnáziích a u studentů prvních dvou semestrů.

Ve druhé fázi (1. 4. 2008 - 31. 5. 2008) byl rozvíjen společný koncept poradenství o kompetencích pro učitele gymnázií, docenty, studentské tutorů. Diskuze k druhé fázi se vztahovala i k tématům, jako jsou kritéria pro povolání učitele, diskuze o změnách negativních rámcových podmínek a o možnosti včasné, průběžné praxe.

Třetí fáze (1. 6. 2008 - 31. 10. 2008) byla spojená s binacionálním školením „*Obraz povolání a požadovaný profil učitele*“. Proběhly dvoudenní workshopy, kterých se účastnili zúčastnění projektu z univerzit v Pasově a Českých Budějovicích. Díky těmto workshopům bylo zahájeno vzdělávání učitelů gymnázií, docentů a studentů učitelství, došlo k propojení síťových struktur na české a bavorské straně v souvislosti s Boloňským procesem. Posledním a důležitým bodem třetí fáze byla příprava maturantů na možná assesment centra.

Dotazníkovým šetřením bylo osloveno celkem 368 osob; 260 probandů pocházelo z Německa, zbylých 108 z České republiky. Dotazník se skládal celkem z osmi otevřených otázek. Cílem dotazníku bylo zjistit, zda se maturanti chtějí věnovat výkonu učitelské profese a jaké představy o tomto povolání mají. Další otázky byly zaměřeny na kompetence učitelů, na možné zdroje vlivu na výkon profese a jakými zátěžovými situacemi učitelé procházejí.

Otevřené otázky byly při empirickém vyhodnocování kódovány a přiřazeny k předem stanoveným kategoriím odpovědí tak, že byla umožněna kvantitativní analýza. Na základě možnosti zcela volných odpovědí nebylo možné některé přiřadit k nadřazeným kategoriím, proto se nacházejí v kategorii „ostatní“. Jelikož ke každé otázce bylo možné přiřadit více odpovědí, byly vytvořeny tabulky s mnohočetnými odpověďmi.

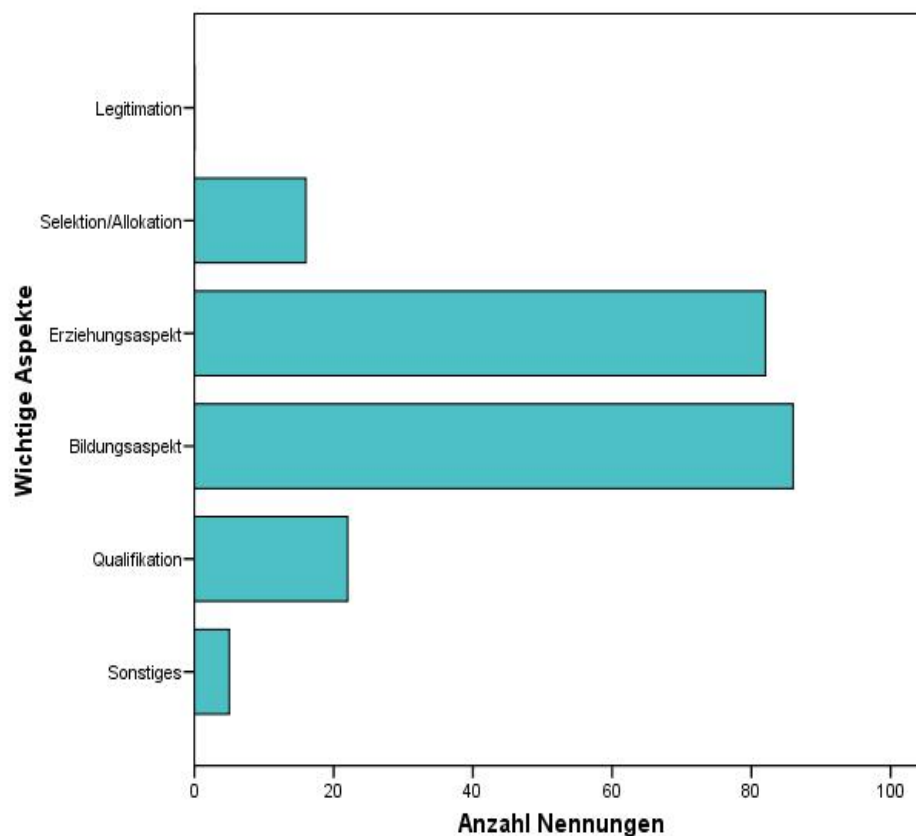
Výsledkem celého výzkumu se stal manuál „*PAneCZ*“, ve kterém jsou zpracovány informace týkající se průběhu, realizace a vyhodnocení projektu.

První otázka dotazníku se vztahovala k tématu výkonu učitelské profese, zda se probandi chtějí stát učiteli. U německých studentů se objevily jak odpovědi „*nechci se*

stát učitelem“, tak i odpověď *„chci se stát učitelem*“. U českých studentů převažovala odpověď *„nechci se stát učitelem*“. I přesto čeští studenti odpovídali na další otázky v dotazníku zodpovědně a promyšleně.

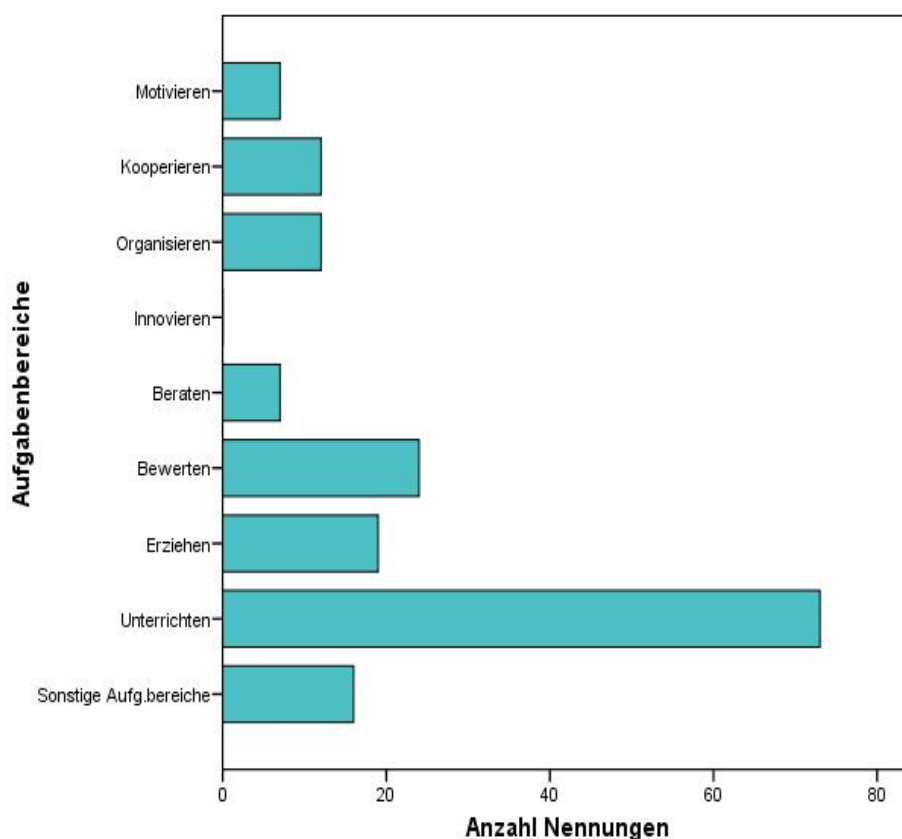
Druhá otázka se zaměřovala na důležité aspekty učitelské profese. Volné odpovědi bylo možné roztřídit do pěti kategorií, které charakterizovaly úlohu školy a učitelské profese. Jednalo se o legitimaci, selekci, výchovný aspekt, vzdělávací aspekt a kvalifikaci. Nejvýznamnějšími kategoriemi, které studenti volili, bylo právě vzdělávání (přes 40% dotazovaných), výchova (cca 40% dotazovaných) a kvalifikace (přes 10% dotazovaných). V těchto odpovědích se shodli studenti z obou zemí, rozdíl byl jen v pořadí. Níže uvedený graf platí pro české probandy. Němečtí studenti na rozdíl od českých považují za významnější výchovu (přes 40% dotazovaných), poté vzdělání a kvalifikaci k výkonu povolání (shodně téměř 30% dotazovaných).

Graf 1: Aspekty učitelské profese



V čem spočívají úkoly a formy učitelského povolání? To zjišťovala otázka číslo 4. Studenti obou zemí se shodli v tom, že tím hlavním úkolem je vyučování (více než 50% odpovědí). V odpovědích českých studentů se jako druhý nejčastější úkol objevilo hodnocení (cca. 20% odpovědí), až na třetí pomyslné pozici se umístila výchova (přes 10% odpovědí). U německých studentů se objevila nejčastěji odpověď vyučování (téměř 50%), poté výchova (přes 30% odpovědí), třetí nejčastější položkou bylo hodnocení (cca. 10%). Ostatní kategorie, jako jsou motivace, kooperace, organizace a poradenství, tvořily 5 - 12% odpovědí, což je shodné v obou regionech. Pro české žáky nejsou důležité inovační kroky, které učitelé uskutečňují za účelem rozvoje školy. Němečtí studenti v několika případech inovace shledávají jako důležité. Je nápadné, že ti, jejichž kariérním cílem je stát se učitelem, uvádějí výchovu, ostatní organizaci.

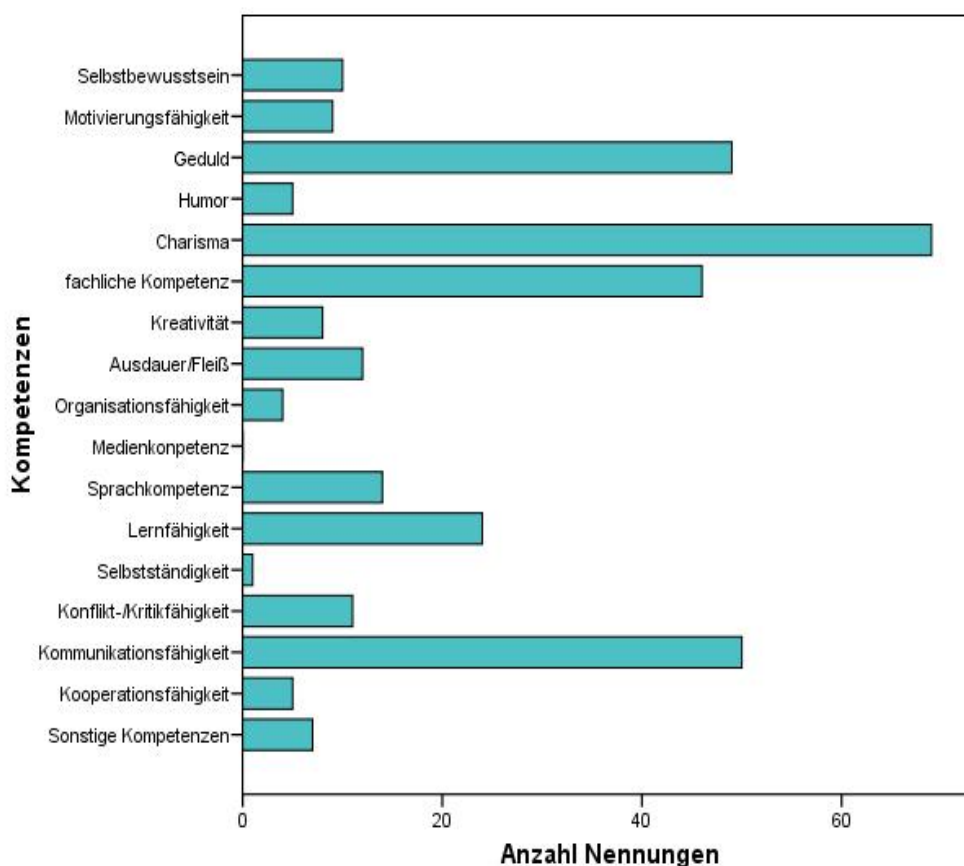
Graf 2: Úkoly a formy učitelského povolání



Pátá otázka se zabývala osobnostními kompetencemi, které učitelé potřebují ke zvládnutí rozsáhlého spektra požadavků. Tyto odpovědi byly nejvíce rozmanité. Zvláště

nápadný je význam, který čeští dotazovaní (ve více jak 20% odpovědí) přikládali charismatu. Na druhém místě uváděli dotazovaní komunikativní kompetence, trpělivost a odborné kompetence (necelých 20% odpovědí). Pod pojmem komunikativní kompetence je nutno představit si i schopnost zprostředkovat obsah výuky. U německých dotazovaných měly nejvyšší důležitost komunikativní kompetence (cca 30% odpovědí), trpělivost (20-30% odpovědí) byla druhou nejčastěji uváděnou odpovědí. Trpělivost a píle (přes 10% odpovědí) se v německých dotaznicích objevovaly častěji než v dotaznicích českých. Naopak tomu bylo u položek „schopnost učení se“ a „schopnost přijmout kritiku“ (necelých 10% odpovědí). Ani na jedné straně nezazněla odpověď „mediální gramotnost“. Jelikož u německých probandů byly odpovědi rozlišovány dle toho, zda chtějí, anebo nechtějí vykonávat učitelské povolání, bylo z odpovědí zřejmé, že jedna skupina se silněji zaměřovala na sebevědomí, humor a kreativitu, zatímco druhá na trpělivost, píli a komunikační kompetence. I když se odpovědi různily, nebyly tyto rozdíly závažné.

Graf 3: Osobnostní kompetence



Ze zbývajících otázek bych ráda uveřejnila jen některé, dle mého názoru podstatné informace. Mezi ně patří to, že v otázce vztahující se k tématu týkající se zátěže vznikající při pedagogické činnosti se studující z obou regionů shodli na tom, že nejvyšší zátěž představuje chování žáků (u obou skupin dotazovaných přibližně 30% odpovědí). Další otázka se týkala obsahu studia učitelství. U této otázky se odpovědi poměrně podstatně lišily. Čeští studenti nejvíce zmiňovali další odborné disciplíny (např. pedagogika, psychologie, všeobecné vzdělání) přibližně ve 30% případů. Další důležitou složkou studia jsou osobnostní kompetence (např. trpělivost, sebevědomí). Informace týkající se učebního plánu uváděli Češi poměrně často, zatímco u německých účastníků se tato odpověď nevyskytovala. Obecně lze říci, že odpovědi německých studentů byly rozmanitější než u studentů českých. Poslední otázka se vztahovala ke stylům práce potřebným ke studiu učitelství. Nejčastěji uváděnými odpověďmi byla schopnost učit se, organizační schopnosti a píle. Opět nezazněla odpověď mediální gramotnost (otázkou zůstává, zda je možné, že mladá generace považuje média za běžnou součást života, a proto jim nepřikládá váhu).

Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že studenti v Německu a v České republice mají v podstatných rysech shodnou představu o povolání učitele, ač vycházející z kulturně rozdílně stanovených priorit. Z vyhodnocování je také patrné, že u všech otázek došlo k hromadění odpovědí do jednotlivých kategorií. Částečně je toto také způsobeno stavem dotazování, do kterého byly zařazeny nejjednodušeji zjistitelné odpovědi. To je také jasný důkaz toho, že spektrum úkolů učitelské profese nebylo rozeznáno v celé své komplexnosti, a proto je smysluplné poslání projektu PAnCZ zaměřené na vybudování poradenské sítě.

Z výsledků dotazníkového šetření lze vyvodit tyto závěry:

1. Studující v obou regionech se dokáží shodnout na základních kompetencích, vlastnostech, dovednostech, které budoucí učitelé potřebují jak během studia, tak pro výkon profese. Odlišnosti v názorech byly způsobeny kulturními, historickými, sociálními i ekonomickými podmínkami obou zemí.
2. Pokud jde o odpovědi českých studentů, je třeba konstatovat, že některé položky byly vyplněny špatně, a to nejspíše z důvodu nepochopení smyslu otázky. Problémy pramenily nejspíše z nezájmu o učitelskou profesi a nedostatečné informovanosti.

Závěr

Cílem diplomové práce byla prezentace německého profilu učitele a připravovaného profilu učitele v ČR, vymezení základních složek profilu učitele německého jazyka a analýza stávajících profilů absolventů studia učitelství – německý jazyk.

V teoretické části jsem se pokusila o zmapování změn, ke kterým došlo během vývoje českého i německého školství. Jedním ze společných trendů obou školských systémů je podpora znalosti cizích jazyků. Vzhledem k tomu, že jak Německo, tak Česká republika jsou členy Evropské unie, je oběma systémům podpora znalosti cizích jazyků společná také z důvodu, že EU jazykové znalosti (tedy kromě mateřského jazyka) od svých členů požaduje. V České republice, pod vlivem Národního plánu výuky cizích jazyků, dochází k rozvoji znalostí cizího jazyka, především tedy angličtiny, a to na úkor jazyků ostatních: němčiny, francouzštiny, španělštiny, ruštiny a dalších. V tom spatřuji zásadní chybu, a to i přes to, že anglický jazyk má velkou výhodu světového jazyka, který dnes již ovládá velká část světové populace. Ovšem vzhledem k zeměpisné poloze České republiky musím zdůraznit, že na školách by dle mého názoru měl mít i nadále hlavní postavení německý jazyk, jazyk našich bezprostředních sousedů.

Předpokladem pro výkon učitelského povolání je otázka kompetencí. V teoretické části jsem se pokusila o prezentaci této poměrně obsáhlé oblasti a popsala jak kompetence obecně, tak kompetence žáka a především kompetence učitele. Problematikou kompetencí učitele se zabývají obě země velmi intenzivně, a to především v dokumentu standard profilu učitele, který je také součástí diplomové práce.

V praktické části jsem se zabývala srovnáním profilů absolventů pedagogických fakult obecně a profilů absolventů pedagogických fakult studijního oboru německý jazyk. Mým předpokladem bylo, že všechny pedagogické fakulty budou mít na svých stránkách profily absolventů uvedené. Postupně jsem však zjistila, že můj předpoklad je zčásti mylný, neboť pedagogické fakulty uváděly na svých internetových stránkách často pouze velmi strohé informace. Konkrétně šlo o pedagogické fakulty FPE ZČU, PdF MU a FP TUL. PdF OU, PdF UP neměly na svých internetových stránkách profil uveden vůbec.

Co se týče profilu absolventa pedagogické fakulty, je třeba říci, že základní kompetence, které by absolvent měl během studia získat, byly stejné. Fakulty často uváděly, že vzhledem k získaným znalostem a kompetencím budou jejich absolventi připraveni na výkon učitelství profese. Z oblastí, které budou po absolvování studia ovládat, byly nejčastěji zmiňovány znalosti a dovednosti obecné a oborové didaktiky, dále pak znalosti a dovednosti pedagogické a psychologické. V neposlední řadě byla často v profilech vyzdvihována praxe, během které si měli absolventi ověřit, jak do ní své teoretické znalosti zapojí.

U profilů absolventů pedagogických fakult studijního oboru německý jazyk jsem se setkala s podobným problémem jako při zpracování údajů předchozích. I tentokrát některé pedagogické fakulty uváděly pouze strohý popis profilu svých absolventů (jedná se především o MU, OU, TUL). Ostatní pedagogické fakulty uváděly, že jejich absolvent bude na výkon učitelství profese připraven z hlediska lingvistického, literárního, didaktického a v neposlední řadě bude samozřejmě ovládat pedagogiku a psychologii. U tohoto profilu byly znalosti doplňovány často i o informaci, ve kterých disciplínách dochází k jejich rozvoji.

Součástí porovnávání profilů absolventů bylo i srovnání se standardem profilu učitele Německa a následné vytvoření návrhu českého standardu. Pro srovnání jsem použila profily absolventů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Z porovnání jsem zjistila, že profily absolventa PF JU se rámcově shodují s těmi závěry, které jsou stanoveny v německém standardu učitele. Autoři českého standardu by se dle mého názoru mohli zcela inspirovat již zavedeným německým standardem učitele. Jediné, na co bych chtěla upozornit, je to, co v profilech absolventů nebylo obsaženo, ale co správně sestavený standard nesmí opomenout. V profilech absolventů jsem postrádala informaci o tom, že absolventi během studia získají dovednosti potřebné k přípravě a zvládnutí výuky nadaných žáků či žáků s poruchami učení, kterým je třeba přizpůsobit obsah i formu vyučování a také samozřejmě hodnocení.

Hlavní úlohou diplomové práce bylo zmapovat situaci v oblasti profilu učitele. Jak jsem již uvedla výše, v České republice zatím neexistuje žádný dokument, který by určil standard profilu učitele. I proto bylo cílem diplomové práce vytvořit návrh českého standardu profilu učitele. Dle mého názoru mají naši němečtí sousedé standard profilu

učitele opravdu dobře sestaven. Za nejdůležitější považuji to, že standard se vztahuje už na vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů. Správně sestavený standard profilu učitele pedagogických fakult musí zahrnovat znalosti pedagogiky a psychologie, a to nejen na základní úrovni. Samozřejmostí jsou i znalosti z oblasti obecné a oborové didaktiky a aprobačních předmětů a všeobecný přehled, v neposlední řadě také osobnostní kompetence. Učitel by měl zvládat řešit kázeňské problémy, problémy s učením i dokázat pomoci s rodinnými problémy, které žákům ztěžují osobnostní a vědomostní rozvoj. Učitelé by měli umět výuku plánovat tak, aby odrážela vývoj společnosti, nepěstovala v žácích předsudky, nýbrž by měla žáky seznamovat s jinými kulturami. Důležité jsou nejen teoretické, ale i praktické vědomosti, které studenti pedagogických fakult získávají během praxí. Právě praxe považuji za velmi důležitou součást studia, neboť během vykonávání praxe získají studenti nejvíce zkušeností a ověří si, zda mají dostatečné znalosti pro výkon profese.

V praktické části jsem se také zabývala výsledky projektu PAnCZ. Tento projekt se prvotně zaměřoval na názory maturantů gymnázií českých i německých. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké představy mají maturanti a studenti prvních ročníků pedagogických fakult o studiu na pedagogické fakultě a o nárocích na výkon učitelského povolání. Při vyhodnocování dotazníků jsem zjistila, že čeští studenti mají často zcela zkrácené informace či mylné představy o tom, co by měl učitel umět, jaké by měl mít osobnostní kompetence. Právě i z tohoto důvodu se často stává, že studenti přerušují studium na vysoké škole, či pokud ho dokončí, často jsou s prací nespokojeni až do té míry, že u nich dojde k syndromu vyhoření. I z toho důvodu volá školství po vytvoření standardu.

Výsledky projektu PAnCZ ukázaly, že čeští i němečtí studenti mají ve většině případů shodné názory na učitelské povolání. V základních hodnotách se studenti z obou zemí dokázali shodnout. Rozdílné byly spíše počty hlasů, které jednotlivým kompetencím studenti přidělovali. Jak jsem již uvedla výše, otázky byly otevřené, tudíž studenti měli větší možnost vyjádřit své mínění. Z výsledků bylo patrné také to, že odpovědi německých studentů byly rozmanitější než odpovědi studentů českých. Otázkou tedy zůstává, čím byl tento stav způsoben. Jestli jsou odpovědi německých studentů ovlivněny tím, že je v Německu zaveden standard profilu učitele a studenti se o něj aktivně zajímají, nebo zda je tento stav způsoben tím, že čeští studenti se spíše učiteli

nechtějí stát, a proto se již více nezajímají o to, co příprava na učitelské povolání a učitelská profese samotná zahrnují, či zda v českých studentech převažují stereotypní předsudky, a proto mají zkreslené představy o učitelské profesi. Odpověď na dané otázky nebyla v možnostech této diplomové práce, jistě by však stála za další výzkum a podrobnou analýzu.

Standard profilu učitele považuji za jeden z klíčových dokumentů, který by mohl vést k dovršení tolik potřebné reformy českého školství. Po prostudování dostupných materiálů jsem došla k názoru, že velkou inspirací a oporou při znovuvytváření či dotváření standardu skutečně může českému školství posloužit profil vytvořený v Německu. I když jsou naše školské systémy v lecčem odlišné, německý standard profilu učitele obsahuje ty nejpodstatnější kompetence, které musí každý učitel ovládat. Proto doufám, že práce na českém standardu profilu učitele bude i nadále pokračovat.

Resümee

Im tschechischen Schulwesen gab es zuletzt viele Veränderungen, durch die auf die unterschiedlichen Entwicklungen im weltweiten Kontext reagiert wurde. Zu diesen Veränderungen gehört auch die Erstellung eines Standards des Lehrersprofils. In meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit dem Vorschlag für ein tschechisches Lehrersprofil und mit der vergleichenden Präsentation des deutschen Standards.

Die Präsentation des deutschen neben dem tschechischen Lehrersprofil war auch das Hauptziel meiner Arbeit, ebenso die Abgrenzung der grundlegenden Bestandteile des Profils des Deutschlehrers sowie die Analyse bisheriger Profile von Absolventen des Lehramtsstudiums Deutsch.

Im einleitenden theoretischen Teil habe ich eine Beschreibung der Veränderungen vorgenommen, zu denen es während der Entwicklung des tschechischen sowie des deutschen Schulwesen gekommen ist. Eine der gemeinsamen Tendenzen in beiden Schulwesen ist die Unterstützung der Fremdsprachenkenntnisse. Die beiden Staaten sind Mitglieder der Europäischen Union, sie unterstützen die Fremdsprachenkenntnisse, weil die Europäische Union den Bewohner/inne/n ihrer Mitgliedsländer Fremdsprachenkenntnisse zusätzlich zur Muttersprache nahelegt. In der Tschechischen Republik, unter dem Einfluss des so genannten *Národní plán výuky cizích jazyků* („Nationaler Plan für den Fremdsprachenunterricht“), geht es im Besonderen um die Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse, jedoch vor allem um die Entwicklung der englischen Sprache, und dies zu Lasten der anderen Sprachen (insb. Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch). Darin sehe ich einen grundsätzlichen Fehler, obwohl Englisch heute als die erste Weltsprache gilt, die der Großteil der Weltbevölkerung mehr oder weniger beherrscht und benutzt. Mit Rücksicht auf die geographische Lage der Tschechischen Republik bin ich der Meinung, dass die deutsche Sprache in Tschechien weiterhin die erste Stelle einnehmen muss, weil es sich bei ihr um die Sprache unserer unmittelbaren Nachbarn handelt.

Die sprachlichen Kompetenzen stellen die Grundvoraussetzung für den Lehrerberuf dar. Im theoretischen Teil habe ich mich um die Präsentation dieses Bereiches bemüht. Ich habe die allgemeinen Kompetenzen, dann die Schülerkompetenzen und vor allem die

Lehrerkompetenzen beschrieben. Mit den Lehrerkompetenzen beschäftigen sich die beiden Staaten sehr intensiv, vor allem im Dokument „Standard des Lehrersprofils“, das einen weiteren Bestandteil der Diplomarbeit bildet.

Im praktischen Teil habe ich mich mit dem Vergleich von Absolventenprofilen Pädagogischer Fakultäten und von Deutschlehrerprofilen beschäftigt. Ich habe als Voraussetzung angenommen, dass die Pädagogischen Fakultäten auf ihren Internetseiten Absolventenprofile formuliert hätten. Fortlaufend habe ich jedoch entdeckt, dass diese Annahme teilweise falsch war, weil die Pädagogischen Fakultäten auf ihren Internetseiten nur schlichte Informationen veröffentlichen. Im einzelnen ging es dabei um folgende Pädagogische Fakultäten: die FPE der ZČU, die PdF der MU sowie die FP der TUL. Die PdF der OU und die PdF der UP haben derlei Angaben auf ihren Internetseiten gar nicht angeführt.

Die Absolventenprofile der Pädagogischen Fakultäten haben die gleichen elementaren Kompetenzen benutzt, die die Absolventen während des Studiums gewinnen sollten. Sehr oft führten die Fakultäten an, dass aufgrund der gewonnenen Kenntnisse und Kompetenzen ihre Absolventen auf den Lehrerberuf vorbereitet würden. Von den Bereichen, die die Absolventen nach dem Studium beherrschen würden, wurden am häufigsten Kenntnisse und Fertigkeiten in der allgemeinen sowie Fach-Didaktik und dann pädagogische und psychologische Kenntnisse und Fertigkeiten erwähnt. Eine wichtige Rolle bei den Lehrerprofilen bildet auch das Praktikum. Während des Praktikums sollten die Absolventen überprüfen, wie sie ihre theoretischen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen imstande sind.

In manchen Fällen waren auch gar keine wirklichen Absolventenprofile des Lehramtsstudiums Deutsch entwickelt worden, die Fakultäten erwähnen nur schlichte Angaben (vor allem an der MU, der OU und der TUL). Die anderen Pädagogischen Fakultäten führen zumindest an, dass ihre Absolventen aus linguistischer, literarischer und didaktischer Sicht auf den Lehrerberuf vorbereitet würden. In allen Fällen würden die Absolventen jedoch im Bereich der Pädagogik und Psychologie vorbereitet.

Ein Bestandteil der Diplomarbeit ist auch der Vergleich des tschechischen Absolventenprofils mit dem deutschen Standard für Lehrersprofile. Aufgrund dieses

Vergleichs sollte ich einen Vorschlag für einen tschechischen Standard ausarbeiten. Dazu habe ich die Angaben der Pädagogischen Fakultät in Budweis benutzt, und ich habe festgestellt, dass hier auch elementare Kenntnisse und Kompetenzen genannt werden und dass Verfasser eines tschechischen Standards sich vom deutschen Standard inspirieren lassen sollten. Hier möchte ich nur auf die fehlenden Teile in den Profilen aufmerksam machen. Es geht insbesondere um fehlende Kompetenzen, die man bei der Vorbereitung und bei der Durchführung des Unterrichts für LRS-Schüler und für besonders begabte Schüler braucht. Für diese Schüler spielt die Form und der Inhalt des Unterrichts genauso wie die Bewertung eine wichtige Rolle.

Die Hauptaufgabe meiner Diplomarbeit war die Analyse des tschechischen Lehrersprofils. Ich habe schon erwähnt, dass es in der Tschechischen Republik keinen Standard für Lehrersprofile gibt. Auch aus diesem Grund war Ziel der Diplomarbeit ein Vorschlag für einen solchen tschechischen Standard. Meiner Meinung nach wurde in Deutschland ein sehr guter Standard ausgearbeitet. Die wichtigste Idee dabei sehe ich darin, dass sich ein solcher Standard schon auf den Bereich des Hochschulwesens konzentriert. Es müssen dort in der Tat Kenntnisse aus dem Bereich der Pädagogik und Psychologie festgelegt werden. Auf jeden Fall muss der Standard aber Kenntnisse aus dem Bereich der allgemeinen und Fach-Didaktik der studierten Fächer beinhalten. Eine wichtige Rolle spielen auch ein gewisser Gesamtüberblick und verschiedene Persönlichkeitskompetenzen. Ein Lehrer sollte disziplinäre oder Lernprobleme lösen und auch bei familiären Problemen helfen können. Er sollte bei der Unterrichtsgestaltung die Entwicklung der Gesellschaft berücksichtigen, Vorurteile abbauen helfen und die Schüler mit anderen Kulturen bekannt machen. Eine wichtige Rolle spielen auch die theoretischen und praktischen Kenntnisse, die die Studenten während ihres Schulpraktikums erwerben. Das Praktikum halte ich für einen besonders wichtigen Bestandteil des Studiums.

Im praktischen Teil der Arbeit habe ich mich auch mit den Ergebnissen des Projekts PAnCZ beschäftigt. Das Projekt konzentriert sich auf tschechische und deutsche Abiturienten sowie Studenten des ersten Jahrganges einer Pädagogischen Fakultät; vor allem wurden die Vorstellungen vom Studium an einer Pädagogischen Fakultät sowie von den Anforderungen an den Lehrerberuf dargestellt. Während der Auswertung habe ich festgestellt, dass die tschechischen Studierenden sehr oft irrtümliche Vorstellungen

über Lehrerkompetenzen und Lehrerkenntnisse haben. Aus diesem Grund brechen sie das Studium häufig ab oder sind nach dem Hochschulabschluss in ihrer Arbeit unzufrieden, was in vielen Fällen zu Burnout-Erscheinungen führt. Auch aus diesem Grund ist die Ausarbeitung eines tschechischen Standards für Lehrerprofile wichtig.

Schließlich haben die Ergebnisse des Projekts PAneCZ gezeigt, dass die Meinungen der tschechischen und diejenigen der deutschen Studierenden sehr ähnlich sind. Unterschiede gab es vor allem in der Anzahl der Antworten bei einzelnen Kompetenzen. Der Fragebogen hat offene Fragen enthalten, somit war für freie Meinungsäußerung der Studierenden mehr Platz. Die Antworten der deutschen Studierenden waren vielfältiger als die der tschechischen. Dadurch entsteht die Frage, was diese Situation verursacht. Hat der deutsche Standard die Antworten der deutschen Studierenden beeinflusst, interessieren sie sich aktiv für diesen Standard? Oder liegt die Ursache etwa darin, dass die tschechischen Studierenden gar nicht Lehrer werden wollen und sich deshalb nicht wirklich für das Studium und für den Lehrerberuf interessieren? Die Studierenden könnten auch von stereotypen Vorstellungen beeinflusst worden sein. Eine Antwort auf derlei Fragen war zwar nicht im Rahmen meiner Diplomarbeit zu suchen, sie könnte aber als Vorhaben für weitere einschlägige Forschung betrachtet werden.

Die Ausarbeitung eines Standards für Lehrerprofile halte ich für eine grundsätzliche Voraussetzung für die so nötige Reform des tschechischen Schulwesens. Nach dem Studium der mir zugänglichen einschlägigen Materialien bin ich der Meinung, dass die Tschechische Republik für dieses Ziel das deutsche Vorbild heranziehen sollte. Es gibt zwar gewisse Unterschiede in beiden Schulwesen, aber der deutsche Standard enthält die wichtigsten Kompetenzen, über die jeder Lehrer, unabhängig von jeglichem Schulsystem verfügen muss.

Literatura

Publikace:

- Dubová, J.: Uplatnění absolventů učitelství pro 2. stupeň ZŠ: německý jazyk a další obor. In Cizí jazyky 2009-2010, roč. 53, č. 5.
- Greger, D. / Ježková, V.: Školní vzdělávání – zahraniční trendy a inspirace. Praha: Karolinum, 2007.
- Hlavičková, V.: Národní plán výuky cizích jazyků. In Cizí jazyky. Ročník 49, 2005-2006, č. 1.
- Kol.: Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. München: Goethe-Institut, Dürr + Kessler Verlag, 1996.
- Kyriacou, CH.: Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 1996.
- Průcha, J.: Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Praha: Portál, 1999.
- Průcha, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003.
- Průcha, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009.
- Rýdl, K.: Inovace školských systémů. Praha: ISV nakladatelství, 2003.
- Sárközi, R.: „Standard“ nemůže vznikat bez Pedagogické komory. In Učitelský zpravodaj. Č. 11/2009 z 23. 4. 2009.
- Seibert, N.: „PAneCZ“ Manual. Beratung als Orientierungshilfe für ein Lehramtsstudium. Optimierung von Ausbildungsstrukturen zur Förderung der Humanressourcen und Nutzung von Netzwerken. Passau: 2008.
- Spilková, V.: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004.
- Šikula, M.: Standard učitele? Pouze jedna část soukolí. In Učitelský zpravodaj. Č. 11/2009 z 23. 4. 2009.
- Učitelské noviny (22/2009: str. 14-39). MŠMT: Stanoviska politiků, fakult, pedagogických asociací a ČŠI. [cit. 2010-10-25] Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/diskusni-prispevky-v-samostatnych-souborech>.
- Učitelský zpravodaj. Č. 11/2009 z 23. 4. 2009.
- Veteška, J. / Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada, 2008.

Elektronické dokumenty:

- Angličtina [cit. 2010-10-25]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Angli%C4%8Dtina>.
- Bílá kniha terciárního vzdělávání [cit. 2010-10-26]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>.
- Breníková, M.: Standard učitele – u nás utopie? 2009. [cit. 2010-10-25] Dostupné z WWW: <http://spunt.centrum.cz/skolaci/vychova-vzdelani/2009/10/9/clanky/standard-ucitele-u-nas-utopie/>.
- Český vzdělávací systém [cit. 2010-10-26]. Dostupný z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola.
- Evropské jazykové portfolio [cit. 2010-10-10]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>.
- Koordinační skupina [cit. 2010-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/koordinacni-skupina>.
- Metodický portál RVP [cit. 2010-10-25]. Dostupný z WWW: <http://rvp.cz/>.
- Národní plán výuky cizích jazyků [cit. 2010-10-10]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>.
- Návrh standardu [cit. 2010-10-12]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>.
- Obsahové analýzy [cit. 2010-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/obsahove-analyzy-diskusnich-prispevku>.
- Rámcový vzdělávací program [cit. 2010-10-25]. Dostupný z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD_vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD_program.
- RVP 2007 [cit. 2010-10-25]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- Společný evropský referenční rámec [cit. 2010-10-10]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.
- Standard v otázkách a odpovědích [cit. 2010-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>.

- Standards für die Lehrerbildung [cit. 2010-08-10]. Dostupný z WWW:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Ukázky zahraničních standardů [cit. 2010-10-11]. Dostupný z WWW:
<http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>.
- Vítková, M: Základy speciální pedagogiky I. Brno 2002. [cit. 2010-09-25].
Dostupný z WWW: www.oazlin.cz/dokumenty/prev/sp1.doc.
- Základní škola [cit. 2010-10-26]. Dostupný z WWW:
http://cs.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola.

Odkazy na internetové stránky profilů absolventů pedagogických fakult

- Masarykova univerzita v Brně:
http://www.muni.cz/ped/study/programmes/annotation/4912?study_type=N&study_form=K
[cit. 2010-10-28].
<http://www.ped.muni.cz/o-fakulte/> [cit. 2010-10-28].
- Univerzita Palackého v Olomouci
[http://www.upol.cz/skupiny/uchazeci/studijni-obory/?user_vlkupobory_pi1\[showUid\]=1024&cHash=70cb50f021e2f97c16e88fa72baee8d9](http://www.upol.cz/skupiny/uchazeci/studijni-obory/?user_vlkupobory_pi1[showUid]=1024&cHash=70cb50f021e2f97c16e88fa72baee8d9)
[cit. 2010-10-28].
- Univerzita Karlova v Praze
https://is.cuni.cz/studium/podprij/index.php?do=detailobor&id_obor=7141&fakulta=11410 [cit. 2010-10-28].
http://www.pedf.cuni.cz/files/file/PR/Dokumenty/105x210_letacek_UK_low.pdf [cit. 2010-10-28].
- Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
http://pf.ujep.cz/files/user_files/Anotace_11.pdf [cit. 2010-10-28].

- Univerzita Hradec Králové

<http://www.uhk.cz/cs-cz/studium/studijni-obory/standardni-studium/magisterske-navazujici/Stranky/default.aspx> [cit. 2010-10-28].

http://www.uhk.cz/cs-cz/studium/studijni-obory/standardni-studium/bakalarske-a-magisterske/Documents/B7507_nj.pdf [cit. 2010-10-28].

- Západočeská univerzita v Plzni

<http://www.zcu.cz/fpe/study/applicants/follow-up/index.html?obor=2476> [cit. 2010-10-28].

http://www.zcu.cz/fpe/study/uchazeci_studium/JNVS_FPE_2010.pdf [cit. 2010-10-28].

- Technická univerzita v Liberci

<http://www.fp.tul.cz/cs/uchazec/studium/bakalarske-studijni-programy> [cit. 2010-10-28].

<http://www.fp.tul.cz/cs/uchazec/studium/magisterske-studijni-programy> [cit. 2010-10-28].

- Ostravská univerzita v Ostravě

<http://ff.osu.cz/kge/index.php?kategorie=35596&id=392> [cit. 2010-10-28].

Seznam tabulek a grafů

Tab. 1: Srovnání fakult a jejich profilů absolventů	79
Tab. 2: Profily absolventů studia německého jazyka	80
Graf 1: Aspekty učitelské profese	90
Graf 2: Úkoly a formy učitelského povolání	91
Graf 3: Osobnostní kompetence	92

Přílohy

Originální znění Standardu pro vzdělávání učitelů SRN

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen.

Die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den *Bildungswissenschaften*, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann. Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Die Standards für die Lehrerbildung werden von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen.

Die Länder kommen überein, die hier vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Länder kommen überein, die Lehrerbildung regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards zu evaluieren.

Die Standards und ihre Einhaltung werden unter Berücksichtigung der Entwicklung in den Bildungswissenschaften und in der Schulpraxis von den Ländern gemeinsam überprüft und weiterentwickelt.

Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung

Inhalt:

1. Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung S. 3
2. Kompetenzbereiche S. 4
3. Kompetenzen S. 7

1. Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar.

Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen. Die Kultusministerkonferenz bezieht sich dabei auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Den dort beschriebenen Zielen von Schule entspricht das Berufsbild, das in der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände (Oktober 2000) beschrieben worden ist. Dort heißt es u.a.:

1. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.

2. Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.

3. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.

4. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.

5. Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

Im Folgenden werden Standards für die Lehrerbildung dargestellt, die sich auf die Bildungswissenschaften beziehen; sie bezeichnen Schwerpunkte in Studium und Ausbildung und ordnen sie Kompetenzen zu, die erreicht werden sollen.

2. Kompetenzbereiche

Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.

Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis.

2.1 Grundlagen für die inhaltlichen Standards der Bildungswissenschaften

Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.

Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie wird im Folgenden nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf.

Eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen für das Berufsfeld Schule sind die *Bildungswissenschaften*; sie umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Die Formulierung von Kompetenzen und Standards für die Bildungswissenschaften berücksichtigt, dass sich Erziehung und Unterricht an fachlichen Inhalten vollziehen.

2.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung

Die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind:

- Bildung und Erziehung
Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen
- Beruf und Rolle des Lehrers
Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen
- Didaktik und Methodik
Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen

- Lernen, Entwicklung und Sozialisation
Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule
- Leistungs- und Lernmotivation
Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung
- Differenzierung, Integration und Förderung
Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht
- Diagnostik, Beurteilung und Beratung
Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen
- Kommunikation
Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit
- Medienbildung
Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten
- Schulentwicklung
Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule
- Bildungsforschung
Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse

2.3 Didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

Für die Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte kommen u.a. die folgenden Ansätze in Frage:

- Situationsansatz
- Fallorientierung
- Problemlösestrategien
- Projektorganisation des Lernens
- biographisch-reflexive Ansätze
- Kontextorientierung
- Phänomenorientierung.

Die Entwicklung der Kompetenzen wird gefördert durch:

- die Konkretisierung theoretischer Konzepte an verbal beschriebenen *Beispielen*
- die Demonstration der Konzepte an literarischen oder filmischen Beispielen sowie im *Rollenspiel* und an *Unterrichtssimulationen*
- die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter *komplexer Schul- und Unterrichtssituationen* und deren methodisch geleitete Interpretation
- den Einsatz von *Videostudien*

- die *persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten
- die Analyse und Reflexion der eigenen *biographischen Lernerfahrungen* mit Hilfe der theoretischen Konzepte
- die Erprobung und den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule
- die Mitarbeit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung
- die Kooperation bei der Planung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion
- die Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase.

3. Kompetenzen

Mit dem folgenden Katalog werden die Kompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt beschrieben. Ihnen werden Standards zugeordnet.

Mit der hier getroffenen Unterscheidung zwischen Standards, die einerseits in theoretischen und andererseits in praktischen Ausbildungsabschnitten erreicht werden sollen, werden Schwerpunkte gesetzt. Sie ist nicht als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen.

Kompetenzbereich: Unterrichten

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

<u>Kompetenz 1:</u>	
Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none"> • kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. • kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht. • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität. 	Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht. • wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus. • integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz. • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens.

<p><u>Kompetenz 2:</u></p> <p>Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie. • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. • wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft. • führen und begleiten Lerngruppen.
<p><u>Kompetenz 3:</u></p> <p>Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken. • kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens. • wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien. • vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.

Kompetenzbereich: Erziehen

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

<u>Kompetenz 4:</u> Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none">• kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.• kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen.• kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.• kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.	Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none">• erkennen Benachteiligungen und realisieren pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen.• unterstützen individuell.• beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe.
<u>Kompetenz 5:</u> Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none">• kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.• wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert.• wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden.	Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none">• reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend.• üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.• setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.

<p><u>Kompetenz 6:</u> Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion). • kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind. • kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. • analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. • erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um. • wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.

Kompetenzbereich: Beurteilen

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

<u>Kompetenz 7:</u> Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none">• wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden.• kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen.• kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik.• kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern.	Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none">• erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte.• erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein.• erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung.• stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab.• setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion.• kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung.• kooperieren mit anderen Institutionen beider Entwicklung von Beratungsangeboten.

Kompetenz 8:

Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**

Die Absolventinnen und Absolventen...

- kennen unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile.
- kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab.
- kennen Prinzipien der Rückmeldung von Leistungsbeurteilung.

Die Absolventinnen und Absolventen...

- konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht.
- wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an.
- verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen.
- begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf.
- nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit.

Kompetenzbereich: Innovieren

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

<u>Kompetenz 9:</u>	
Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none">• kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation.• kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z. B. Grundgesetz, Schulgesetze).• reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen.• kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung.	Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none">• lernen, mit Belastungen umzugehen.• setzen Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein.• praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.
<u>Kompetenz 10:</u>	
Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none">• kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation.• rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung.• kennen organisatorische Bedingungen und Kooperationsstrukturen an Schulen.	Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none">• reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen.• nutzen Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit.• dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse.• geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren.• nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr.• kennen und nutzen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.• nutzen formelle und informelle, individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote.

<p><u>Kompetenz 11:</u> Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge. • kennen Ziele und Methoden der Schulentwicklung. • kennen die Bedingungen für erfolgreiche Kooperation. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an. • nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule. • planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um. • unterstützen eine Gruppe darin, gute Arbeitsergebnisse zu erreichen.

Dotazník PAneCZ



als Orientierungshilfe für ein Lehramtsstudium

Prof. Dr. Norbert Seibert
Universität Passau, Lehrstuhl für Schulpädagogik

PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích/
Südböhmische Universität Budweis
Institut für Germanistik

Mgr. Lenka Hulková
Deutschlehrerverband Tschechien SGUN/
Goethe-Zentrum EIC JU

Was erwartet mich im Lehrerberuf und was soll das Studium dafür leisten?

Im Übergang von Schulzeit und Studium überlegen Sie, welchen Beruf Sie ergreifen wollen, welche eigenen Ressourcen Sie dafür mitbringen und welche Qualifikationen die angestrebte Profession fordert. Sicherlich denken Sie dabei auch an den Beruf des Lehrers. In Anbetracht Ihrer eigenen Erfahrungen aus ihrer Schulzeit verknüpfen Sie bestimmte Vorstellungen in Bezug auf das Anforderungs- und Kompetenzprofil eines „guten Lehrers“, das im Rahmen des Studiums grundgelegt, in der Seminausbildung handlungsorientiert vertieft und berufsbegleitend stetig erweitert werden soll. Das Wissen um diese Hintergründe des Lehrerberufs hat sehr viel damit zu tun, ob Sie den Beruf auch tatsächlich anstreben möchten und wie Sie Ihre persönliche Eignung für den Beruf einschätzen.

Die nachfolgenden Fragen zielen auf Ihre Erwartungen an den Lehrerberuf sowie die dafür notwendigen Lehr- und Lerninhalte im Rahmen der universitären Ausbildung. Wir bitten Sie, die Fragen spontan, aber dennoch gewissenhaft in gut leserlicher Schrift zu beantworten. Ihre Angaben geben uns Aufschluss über den aktuellen Wissenstand über das Aufgabenspektrum im Lehrerberuf und sind Grundlage, für Sie ein adressatenbezogenes PAneCZ-Beratungsprogramm entwickeln zu können. **Wir möchten Sie daher bitten, uns zu unterstützen, indem Sie folgenden Fragebogen ausfüllen.**

Noch einige konkrete Informationen zum Ablauf der Untersuchung:

Die Befragung erfolgt anonym. Es wird (unter Berücksichtigung des Bundesdatenschutzgesetzes) ein Code verwendet, der nur von Ihnen nachvollzogen werden kann. Der Code soll es ermöglichen, später erhobene Daten richtig zuzuordnen und Ihnen, sofern Sie dies wünschen, auch Ihre persönlichen Ergebnisse zugänglich zu machen.

Anonymisierter Code

--	--	--	--	--	--

1./2.Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes

3./4.Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter

5./6.Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

1. Angaben zu Ihrem Berufswunsch

- Ich will Lehrer/-in werden
- Ich will nicht Lehrer/-in werden, sondern _____
- Ich bin unentschlossen über meinen Berufswunsch

Bitte beantworten Sie folgende Fragen unbeachtet Ihres Berufswunsches!

2. Dem Beruf „Lehrer“ kommt im Vergleich zu anderen Berufen eine besondere **Bedeutung** zu. Nennen Sie bitte 3 Gründe für die Wichtigkeit dieser Profession!

3. Lehrer müssen vielfältige Erwartungen erfüllen und Rollen einnehmen. Nennen Sie bitte **3 mögliche gesellschaftliche Zielgruppen** (außer Schüler, Eltern, Kollegen), die auf die Lehrarbeit Einfluss nehmen.

4. Der Beruf Schreiner beinhaltet beispielsweise Kenntnisse und Fertigkeiten im Schleifen, Hobeln und Zuschneiden des Holzes. Welche **3 berufsspezifischen Aufgabenbereiche** umfasst der Tätigkeitsbereich von Lehrern? Ordnen Sie diese nach Ihrer persönlichen Wichtigkeit (Nummerierung)!

1. _____
2. _____
3. _____

5. Als Lehrer müssen Sie verschiedene **persönliche Kompetenzen** mitbringen, um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Nennen Sie bitte **5** und ordnen Sie nach der persönlichen Wichtigkeit (Nummerierung)!

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. Lehrersein bedeutet, sich täglich vielfältigen Belastungen stellen zu müssen. Nennen Sie bitte **5 Belastungen im Lehrberuf**, ordnen Sie wiederum nach ihrer Wichtigkeit für Sie!

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

7. Die universitäre Lehrerausbildung beinhaltet ein vielfältiges Angebot, um berufsspezifische und persönliche Kompetenzen zu erwerben. Bitte nennen Sie **5 Themenbereiche in Lehrveranstaltungen**, die für Sie unabdingbar für eine gute Ausbildung im Lehrberuf sind. Ordnen Sie nach der persönlichen Wichtigkeit!

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

8. Als Studierende/er müssen Sie bestimmte **Arbeitstechniken, Einstellungen und persönliche Kompetenzen** in den Lehrveranstaltungen mitbringen, um ihre Studierfähigkeit unter Beweis zu stellen. Welche **5** sind für Sie wichtig und sollten Sie für Ihr Studium mitbringen?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____