

Evropské dimenze řízení kvality v pregraduální přípravě učitelů

Danuše Nezvalová, Pedagogická fakulta UP

Klíčová slova: *pregraduální příprava učitele, dimenze kvality učitele, trendy v počáteční přípravě učitelů, kontextuální, institucionální a kurikulární proměnné, kompetence, standardy učitelské kvalifikace.*

Úvod

Učitelé mají nezastupitelnou roli v rozvoji celého školského systému. Jejich přípravné a další vzdělávání, profesionální působení na školách jsou považovány za aktuální témata vzdělávací politiky v mnoha zemích. Pregraduální vzdělávání učitelů je samo o sobě rozsáhlou aktivitou. Na nejobecnější úrovni je možné rozlišit velmi podobný obsah přípravného vzdělávání učitelů: aprobační předměty, pedagogicko-psychologické disciplíny a pedagogická praxe. Na druhé straně, na mikroúrovni je situace velmi diverzifikovaná. Lze soudit, že existuje tolik vzdělávacích programů pro přípravu učitelů, kolik existuje institucí. Každý program má svá vlastní východiska, v nichž výrazným je národní kontext. Vzdělávací politika každého státu se snaží podporovat kvalitu učitelů a vymezit podmínky, za nichž přípravné vzdělávání učitelů může dosahovat požadované kvality.

Kvalita učitele zahrnuje 5 následujících dimenzí:

- Vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu;
- Pedagogické dovednosti;
- Schopnost sebekritiky a sebereflexe jako projev profesionality učitele;
- Empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim;
- Manažerské kompetence, protože u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností jak ve třídě, tak i mimo ni.

Uvedené dimenze kvality učitele v jeho přípravném vzdělávání by neměly být chápány v úzkém smyslu kompetencí, ale ve smyslu dispozic. Kvalita učitele by měla být považována za holistický koncept, tj. jako vnitřně propojený soubor kvalit než spíše jako soubor oddělených a měřitelných dovedností učitele, které byly rozvíjeny nezávisle na sobě. Integrace kompetencí napříč těmito dimenzemi kvality učitele má napomoci identifikovat základní vzdělávací potřeby v přípravných programech učitelského vzdělávání.

Některé trendy v počáteční přípravě učitelů v zemích Evropské unie

Takřka ve všech evropských zemích v současném, bouřlivém, ale zajímavém období, je učitelské vzdělávání středem pozornosti a s tím souvisejících dalších změn. Ve většině evropských zemí se klade prioritní důraz na kontinuální růst kvality učitelského vzdělávání. Od učitelů se očekává, že budou hrát důležitou roli v procesu své přípravy a dalšího vzdělávání. Z některých dokumentů, týkajících se vzdělávací politiky v mnohých evropských zemích, vyplývá snaha o racionalizaci vzdělávacího systému a s tím související snaha o více prakticky a společensky orientovanou přípravu učitele.

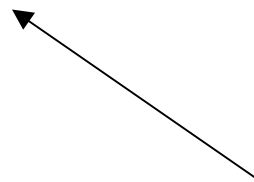
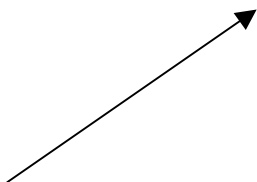
V rámci Evropské unie se stává i oblast vzdělávání více unifikovanou. To vede k rostoucí internacionalizaci jak vzdělávání tak i počáteční přípravy učitelů. Současné srovnávání trendů v počátečním vzdělávání učitelů ukazuje, že přes existující kulturní rozdíly systémy se vyvíjejí víceméně stejně. V mnoha evropských zemích standardy učitelského vzdělávání jsou si velmi blízké. Taktéž problémy učitelského vzdělávání jsou velmi podobné.

Modely pro analýzu trendů

K popisu vývojových trendů učitelského vzdělávání v Evropě jsou důležité tři soubory proměnných:

- *kontextuální proměnné*, reprezentující vliv vzdělávacího systému jako zákazníka pro učitelské vzdělávání a vzdělávací politiky, která je považována za materializaci společenských požadavků v kontextu politického hodnotového systému;
- *institucionální proměnné*, reprezentující rozdílné aspekty institucionálních omezení programů učitelského vzdělávání;
- *kurikulární proměnné*, reprezentující odlišné aspekty obsahu programů učitelského vzdělávání.

<i>Počáteční příprava</i>	<i>učitelů</i>
Institucionální proměnné	Kurikulární proměnné
• <i>Délka programu</i> • <i>Struktura programu</i> • <i>Koordinace mezi jednotlivými úrovněmi programů</i>	• <i>Odborná složka (předměty aprobace)</i> • <i>Profesionální příprava (pedagogicko-psychologické předměty, pedagogická praxe)</i>



<i>Kontextuální proměnné</i>	
Vzdělávací systém	Vzdělávací politika • <i>Pohled na funkci vzdělání a roli učitele</i> • <i>Řízení systému a způsoby rozhodování</i>

Kontextuální proměnné

Učitelské vzdělávání má vyhovovat vzdělávacímu systému. Proto změny tohoto systému budou ovlivňovat jak strukturu tak i obsah kurikula přípravy učitelů. Kontextuální proměnné, ovlivňující učitelskou přípravu, jsou např.:

- **podmínky, vyplývající ze struktury a tradic vzdělávacího systému;**
- podmínky, vyplývající ze vzdělávací politiky: důležitým výsledkem je i kvalita přípravy učitele, která je vládami kontrolována prostřednictvím stanovení požadavků na výsledek této přípravy.

Ve vztahu kontroly kurikula učitelské přípravy a kvalifikace učitele, jsou aplikovány dva odlišné modely. Centralizovaný model, ve kterém vláda přesně definuje kurikulum pro přípravu učitele a je odpovědná za státní zkoušky (např. SRN, Francie, Itálie). Ve Francii jsou centrálně stanoveny požadavky a státní zkušební komise na jejich základě hodnotí teoretické vědomosti a praktické dovednosti studenta učitelství a rozhoduje, zda student učitelství obdrží příslušný certifikát. Totéž platí i v Itálii. V Německu je student učitelství hodnocen ve dvou fázích. První je státní zkouška na konci teoretických studií (pedagogika, psychologie, sociologie) na univerzitě. Tato zkouška je předpokladem pro přijetí k profesionální přípravě, která je ukončena po dvou letech opět státní zkouškou. Prostřednictvím státních zkoušek vláda kontroluje plnění kurikula.

Druhý model, decentralizovaný, je charakterizován velkou institucionální svobodou v souladu se státními doporučeními. Např. v Holandsku a Švédsku, vzdělávací instituce jsou zodpovědné za obsah kurikula učitelské přípravy a učitelský sbor spolu s rektorem a spolupracujícími učiteli jako poradci, rozhodují, zda student učitelství obdrží učitelskou kvalifikaci či ne.

Různé varianty decentralizovaného modelu jsou patrné ve Velké Británii, kde kvalifikace učitele je dána spoluodpovědností jak vzdělávací tak i státní instituce. Výukový program musí být hodnocen jak univerzitou, tak i státní institucí (CNA – Council of National Academic Awards, TTA-Teacher Training Agency). V poslední době jsou jak obsah kurikula tak i kvalifikační zkoušky učitelů ovlivňovány prostřednictvím TTA. V současné době ve Velké Británii je patrná snaha o striktní státní kontrolu v oblasti učitelské přípravy.

Institucionální proměnné

K těmto proměnným náleží:

- Délka programu;
- Struktura programu;
- Koordinace mezi výukovými programy připravující učitele pro různé typy škol.

Délka programů

V evropských zemích lze pozorovat prodlužování délky přípravy budoucího učitele zejména v přípravě učitele nižšího stupně základní školy (v Rakousku ze čtyř semestrů na šest, ve Finsku ze čtyř let na pět, ve Švédsku z 3,5 na 4,5 roky). Takřka ve všech zemích je délka trvání programů připravujících učitele pro nižší střední školu 4 roky (rovněž v poslední době došlo k prodloužení ze 3 na 4 roky). Délka programů pro přípravu učitele vyššího stupně střední školy je značně variabilní – od tříměsíčního postgraduálního teoretického kursu ve Španělsku k jednoročnímu postgraduálnímu kursu ve Velké Británii, Holandsku, Francii, Švédsku, Finsku, Norsku, Dánsku (Vonk, J. H. C. 1989).

Struktura programů

Hlavním trendem pro vzdělávání učitelů základních (primárních) škol a nižších středních škol jsou paralelní (souběžné) a více nebo méně integrované programy, umožňující interakci mezi studiem předmětovým, profesionálním a pedagogickou praxí.

V současné době ve většině evropských zemí zůstávají rozdíly v přípravě učitelů primárních (prvního stupně) škol a nižších středních škol, která se realizuje na pedagogických fakultách. Tyto jsou víceméně integrovány do univerzit. V Itálii a v Portugalsku jsou učitelé tohoto typu škol připravováni v mimouniverzitních institucích. Příprava učitelů vyšších středních škol je realizována na univerzitách (Bruce, M. 1991).

Kurikulární (obsahové) proměnné

Všechny programy profesionální přípravy mají společné 3 komponenty:

- pedagogická teorie;
- profesní studium;
- pedagogická praxe.

Projekce přístupů k přípravnému vzdělávání učitelů do podmínek UP Olomouc

Cíle pregraduálního vzdělávání učitelů

Obecné cíle vzdělávání učitelů ve všech edukačně vyspělých zemích jsou vymezeny vzdělávací politikou. V koncepčním materiálu MŠMT ČR (1999) jsou tyto cíle pojaty následujícím způsobem:

- V pregraduálním vzdělávání učitelů je třeba položit patřičný důraz na výchovu k větší samostatnosti i odpovědnosti, na všeobecné vzdělání a schopnost spolupracovat.
- Pregraduální vzdělávání učitelů by mělo dávat studentům více příležitostí k získávání praktických učitelských zkušeností.
- Vysoké školy a další instituce vzdělávající učitele zprostředkovávají soudobé pedagogické, psychologické a sociálně psychologické poznatky, moderní metody a zkušenosti vynikajících škol a učitelů.
- Vzhledem k potřebnosti otevření škol společnosti bude větší pozornost věnována i výuce metod komunikace učitelů s okolím škol, především s rodiči, ale i s dalšími zástupci veřejnosti.
- Celkově bude v oblasti vzdělávání budoucích učitelů MŠMT usilovat o to, aby se jeho koncepční záměry, týkající se cílů a obsahu vzdělávání, plně promítly do příslušných studijních programů pedagogických fakult a dalších fakult vzdělávajících učitele. Součástí studijních programů pro přípravu učitelů má být:
 - rozvíjení takových klíčových dovedností budoucích učitelů, které budou zohledňovat výsledky soudobých výzkumů a vědeckého poznání v komplexní teoretické přípravě,
 - příprava k praktickému využívání soudobých pedagogických, psychofyziologických a psychosociálních poznatků v oblasti vzdělávání a motivace k aktivnímu učení využíváním tréninkových metod, osvojování si dovedností týmové práce při řešení pedagogických problémů,

- osvojování si schopnosti kvalitní výuky integrovaných předmětů,
- získávání dovedností potřebných k ovládnutí nových technických prostředků a interaktivních technologií i celkově schopnosti vyrovnat se s nároky informační společnosti,
- praktická příprava k realizaci forem, metod a postupů respektujících zásady zdravého učení,
- osvojování si dovednosti účelně využívat v pedagogické činnosti poradenských služeb,
- osvojování si metod, postupů a dovedností souvisejících s náplní a organizací vzdělávacího programu na úrovni školy a s hodnocením výsledků vzdělávání,
- osvojování si schopnosti práce s talenty na jedné straně a se žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně zdravotně handicapovaných žáků a studentů, na straně druhé,
- zvyšování jazykových kompetencí.

Lze uvést, že pojetí pregraduálního vzdělávání učitelů a jeho cíle v materiálu MŠMT (1999) jsou v souladu s pojetím těchto záměrů a cílů v Helsinské deklaraci (Hellaweeel, D. 1987).

Pedagogické kompetence

Pojem pedagogická kompetence má v poslední době důležitou roli v teorii pregraduální přípravy učitelů. Tento pojem není v zahraniční a naší literatuře pojmem novým. Náleží k pojmům v současné době hodně diskutovaným, zejména u nás v souvislosti s připravovanou reformou přípravného vzdělávání (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. Verze. Praha: MŠMT 2000).

Vzhledem k potřebám koncepce vzdělávání učitelů pro druhý stupeň základních škol na pedagogické fakultě UP v Olomouci, navrhneme následující kompetence budoucího učitele:

- Kompetence řídící
- Kompetence sebeřídící
- Kompetence odborné

Kompetence učitele

Kompetence a její klíčové role	Hlavní způsobilosti	Další způsobilosti
Kompetence řídící (Řídit výuku)	1. Plánovat výuku;	1.1 Vymezit cíle předmětu v souladu s cíli školy; 1.2 Vymezovat cíle vyučovacích hodin; 1.3 Provést didaktickou analýzu učiva; 1.4 Volit vhodné metody výuky; 1.5 Vybrat vhodné materiální prostředky; 1.6 Identifikovat potřeby žáků;
	2. Realizovat úspěšně výuku;	2.1 Efektivně řídit výuku; 2.2 Efektivně komunikovat se žáky; 2.3 Zadávat vhodné úlohy; 2.4 Vytvářet pozitivní výukové klima; 2.5 Reagovat na potřeby žáků; 2.6 Využívat moderních výukových technologií; 2.7 Respektovat mezipředmětové vztahy; 2.8 Strukturovat učební látku; 2.9 Motivovat žáky; 2.10 Využívat adekvátně ke schopnostem žáků odborného jazyka;
	3. Monitorovat a hodnotit výuku;	3.1 Zajistit efektivní práci celé třídy; 3.2 Monitorovat a intervenovat průběžně k dosahování cílů; 3.3 Zajišťovat odpovídající disciplínu a včas intervenovat; 3.4 Zajistit prostředí, podporující učení žáků, včas intervenovat; 3.5 Efektivně se dotazovat; 3.6 Věnovat pozornost chybám žáků; 3.7 Pozorně naslouchat žákům a analyzovat jejich odpovědi; 3.8 Dobře rozhodovat a dokázat změnit strategii na základě zpětné vazby; 3.9 Monitorovat průběžně svou činnost; 3.10 Poskytovat žákům informace o průběhu jejich učení; 3.11 Poskytovat rodičům informace;

Kompetence sebeřídící (Řídit svůj profesionální rozvoj)	4. Rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality své práce;	4.1 Orientovat se v nových poznatcích z oblasti pedagogiky a psychologie; 4.2 Sledovat odbornou literaturu; 4.3 Rozvíjet svou pedagogickou způsobilost; 4.4 Zúčastňovat se dalšího vzdělávání; 4.5 Pečovat o svůj profesionální růst; 4.6 Provádět své pravidelné sebehodnocení; 4.7 Reflektovat své aktivity;
	5. Podílet se na týmové práci;	5.1 Podílet se na implementaci změn ve škole; 5.2 Efektivně pracovat ve svém týmu; 5.3 Spolupracovat s ostatními učiteli; 5.4 Inovovat své vědomosti a dovednosti v rámci týmu;
Kompetence odborné	• Ovládat předměty své aprobace; • Disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru; • Vytvořit hodnotový systém;	1.1 Pochopit základní pojmy, zákony a teorie; 1.2 Dovést aplikovat odborné poznatky při řešení standardních problémů; 1.3 Dovést řešit problémy; 1.4 Umět vyhledávat potřebné informace v literatuře a s využitím IT; 2.1 Rozvíjet všechny typy dovedností, včetně intelektuálních; • 3.1 Uplatnit v hodnotovém systému poznatky studované vědní disciplíny; • 3.2 Schopnost integrovat poznatky; • 3.3 Schopnost využívat interdisciplinárních vztahů;

Standardy učitelské kvalifikace

Přípravné vzdělávání učitelů základních a středních škol v ČR prošlo v poslední dekádě zásadními změnami. Došlo k zásadnímu a závaznému rozhodnutí, že vzdělávání učitelů obou stupňů základní školy má mít úroveň magisterského studia (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. Verze. Praha: MŠMT 2000), stejně tak jako vzdělávání učitelů středních škol. Zároveň obsah studia a výstupní požadavky při státních závěrečných zkouškách jsou velice variabilní. Situaci lze upravit vypracováním a přijetím standardu učitelské kvalifikace. Tyto standardy lze pojímat jako cílové požadavky pro státní závěrečné zkoušky, poskytující odbornou a pedagogickou způsobilost pro jednotlivé jasně vymezené kategorie (subprofese) učitelství. Standardy vycházejí z kompetencí učitelské profese.

V následném se zaměříme pouze na formulování standardů učitelské kvalifikace pro učitele 2. stupně základních škol. Východiskem budou kompetence řídicí a sebeřídicí. Lze je označit za standardy pedagogicko-psychologické složky, zahrnující další relevantní disciplíny, včetně pedagogické praxe. Odborné kompetence nebudou v tomto textu rozpracovány do podoby standardů odborně předmětového, neboť vyžadují specifický pohled odborníků daného předmětu učitelské aprobace.

Navrhované standardy nejsou dokonalé. Jde o první pokus tohoto návrhu. Vychází ze zkušeností standardů prezentovaných Agenturou pro učitelské vzdělávání v Anglii (TTA 1998). V počátečním učitelském vzdělávání v Anglii jsou tyto standardy velmi důležitým dokumentem, na jejichž základě jsou konstruovány záměry, cíle, obsah i výstupy studijních programů. Lze říci, že v zemích Evropské unie patří k nejdůkladněji zpracovaným. Analogie těchto standardů existuje i v ostatních edukačně vyspělých zemích nejen EU, ale také v USA (Standards NCATE 1990).

Navrhované standardy mohou být východiskem pouze pro koncipování obsahu vzdělávání učitelů druhého stupně základní školy na Pedagogické fakultě UP Olomouc. Lze je chápat jako cílové standardy, jejichž dosažení je ověřováno státní závěrečnou zkouškou učitelské způsobilosti.

Tyto standardy lze členit do následujících oblastí:

- Vědomosti;
- Výuka – plánování a realizace;
- Monitorování a hodnocení výuky;
- Jiné profesionální požadavky.

A. Vědomosti

Student učitelství demonstruje, že:

- (a) má dostatečné vědomosti a dovednosti v předmětech své aprobace, které mu umožní vyučovat těmto předmětům v 6.–9. ročníku ZŠ;
- (b) má dostačující vědomosti o vzdělávacích programech, které se využívají na ZŠ;
- (c) má specifické dovednosti, které umožňují vyučovat předmětům své aprobace;
- (d) dovede formovat ty dovednosti, které jsou v současné době nezbytné pro kvalifikaci a jsou relevantní specifikám předmětu a věku žáků a přispívají k rozvoji žáků;
- (e) dovede řešit odborné otázky a problémy, které se vyskytnou při vyučování;
- (f) zná základní speciálně předmětové prekoncepty a chybně pojaté pojmy;
- (g) zná, jak probíhá žákovo učení v daném předmětu a jeho ovlivnění fyzickým, intelektuálním, emocionálním vývojem;
- (h) dovede využívat informační technologie ve svém vyučovacím předmětu;
- (i) dovede zpracovat základní údaje pro sledování rozvoje žáků prostřednictvím informačních technologií;
- (j) dovede využívat akčního výzkumu pro zjišťování rozvoje žáků v daném předmětu a ke zlepšení své práce v daném předmětu;
- (k) má příslušné vědomosti o bezpečnosti práce ve svém předmětu a podmínkách pro zdravý rozvoj žáka;

- (l) má vědomosti o školském systému, jeho cílech, funkci a řízení, včetně základních legislativních norem.

B. Výuka-plánování a realizace

Student učitelství demonstruje, že:

- (a) dokáže plánovat výuku s ohledem na rozvoj žákovu učení prostřednictvím:
- Identifikace a jasné formulace výukových cílů a obsahu, odpovídající vyučované látce a specifickým cílům a způsobům hodnocení;
 - Konstrukce úloh pro celou třídu, skupinovou a individuální práci žáků, včetně domácích úloh a úloh, které rozvíjejí žáka a zvyšují zájem žáka o předmět;
 - Stanovení jasných cílů pro žáky, které zajišťují proces učení a žák ví, co je vyžadováno;
 - Motivování žákovu učení a prezentace jeho práce;
 - Identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně specifických poruch učení;
 - Identifikace nadaných a schopných žáků;
 - Poskytování záměrné a cílené pomoci žákům.
- (b) dokáže vhodně strukturovat vyučovací hodinu, vhodně sestavovat jednotlivé sekvence výuky z hlediska krátkodobých i dlouhodobých cílů i z hlediska časového, umožní postup tempem, jež vyhovuje všem žákům;
- (c) efektivně používá informací o postupu žákovu učení a zpětné vazby pro plánování a přípravu dalších vyučovacích hodin a jejich návaznosti;
- (d) plánuje příležitosti přispívající k rozvoji žákovu osobního, morálního, intelektuálního, sociálního a kulturního rozvoje;
- (e) plánováním zajišťuje naplnění vzdělávacího programu školy;
- (f) dokáže vybrat metody výuky, které zajistí efektivní výuku celé třídy, stejně tak jako práci skupin či individuální práci žáka; tyto metody volí na základě cílů výuky, obsahu učiva a schopností žáků, dokáže jejich výběr zdůvodnit a reflektovat; disponuje širokým výběrem metod výuky, včetně participativních metod výuky;

- (g) dokáže monitorovat a intervenovat, když výuka nezajišťuje odpovídající učení žáků a disciplínu;
- (h) dokáže vytvořit odpovídající klima třídy, pozitivní vztahy se žáky a mezi žáky, má důvěru ve své žáky;
- (i) dovede stimulovat žáky, komunikovat se žáky, motivovat a podporovat jejich učení, prokazuje entuziasmus pro výuku svého předmětu;
- (j) dovede dobře strukturovat prezentované informace, jasně a stručně formulovat hlavní myšlenky s využitím odpovídajícího předmětově specifického jazyka, dokáže vybrat odpovídající příklady a demonstrace;
- (k) dovede vybrat vhodné učebnice, učební pomůcky, didaktickou techniku a výpočetní techniku;
- (l) využívá efektivně zpětné vazby nejen k zefektivnění výukových strategií, ale také k zlepšení pochopení obsahu výuky;
- (m) dovede konstruovat učební úlohy a úlohy pro domácí přípravu;
- (n) dovede hodnotit a reflektovat kriticky svou výuku a zlepšovat její kvalitu;
- (o) dovede uplatňovat hygienické zásady, platné hygienické předpisy při výuce;
- (p) chápe proces realizace výuky z pohledu psychologického.

C. Monitorování a hodnocení výuky

Student učitelství demonstruje, že:

- (a) dokáže hodnotit dosažení výukových cílů a využít tohoto hodnocení ke zkvalitnění výuky;
- (b) umí monitorovat a klasifikovat práci žáků ve třídě a domácí přípravu využíváním odpovídajících metod hodnocení žáků, včetně alternativních, ústních a písemných forem zkoušky, normativních a formativních forem hodnocení žáků, dokáže využívat klasifikačního řádu;
- (c) umí dokumentovat systematicky výsledky hodnocení žáků;
- (d) dovede vést ústní zkoušku a připravit písemnou zkoušku;
- (e) dokáže konstruovat a vyhodnotit didaktický test;
- (f) dovede zpracovat, analyzovat a srovnávat získaná data;
- (g) dovede pracovat s neúspěšnými žáky;
- (h) dodržuje psychologické a hygienické zásady při hodnocení žáků, dovede monitorovat zdravý rozvoj žáka;

- (ch) dovede provádět akční výzkum v oblasti hodnocení a adekvátně jej využívat;
- (i) dovede efektivně využívat zpětné vazby ke zlepšení práce své i svých žáků.

D. Jiné profesionální požadavky

Student učitelství demonstruje, že:

- (a) dokáže aplikovat základní právní normy ve své práci (zákon o základních a středních školách, správa a samospráva ve školství, zákon o ČŠI, práva a povinnosti učitele, práva dítěte, bezpečnost práce ve škole a při mimoškolních aktivitách);
- (b) je mu známa povinnost dále se sebevzdělávat a mít vědomosti v souladu se současným stavem rozvoje;
- (c) chápe své profesionální odpovědnosti vzhledem ke svým žákům, jejich rodičům a sociálním partnerům;
- (d) chápe roli učitele ve školním i společenském kontextu.

Závěr

V poslední době bylo publikováno velké množství příspěvků, jejichž záměrem byly nové návrhy pro učitelské vzdělávání v 21. století. Je zcela evidentní, že tyto diskuse také demonstrovaly důležitost přípravného učitelského vzdělávání a požadavky na jeho transformaci. Zdá se, že se prosazuje model, vycházející z profesionálních kompetencí, na jejichž základě jsou definovány standardy učitelského vzdělávání. Standardy učitelského vzdělávání jsou v podstatě kompetencemi, či víceméně s nimi korespondují (Hayes D. 1999) korespondují. Klíčovým faktorem se pak stává kontrola kvality pregraduálního učitelského vzdělávání a to na základě vnitřní či vnější evaluace. Příkladem přístupu s důrazem na vnější evaluaci je Anglie. Národní instituce (Teacher Training Agency) ve spolupráci s inspekcí monitoruje standardy přípravného učitelského vzdělávání. Instituce, poskytující přípravné vzdělávání učitelů, tyto standardy v kurikulu naplňuje teoriemi, strategiemi vedoucími k jejich dosažení studenty učitelství. V mnoha zemích je zdůrazňována vnitřní kontrola kvality, kdy jsou efektivněji nacházeny cesty k inovacím, ke změnám v pregraduální přípravě učitelů. Důležitá v tomto kontextu je součinnost vnější i vnitřní kontroly kvality, což může vést

k vysokému stupni konsensu při koncipování pregraduální přípravy učitelů mezi všemi partnery, podílejícími se na této koncepci.

Literatura

Bruce, M. Teacher Education and the Erasmus Programme. Brussels, ATEE 1991.

Hayes, D. Opportunities and Obstacles in the Competency-Based Training and Assessment of Primary Teachers in England. Harvard Educational Review. No1, 1999, p. 1–28.

Hellawell, D. Education under Attack – The response of European Politicians. European Journal of Teacher Education. Vol. 10, No. 3, 1987, s. 255–258.

Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Praha: MŠMT 1999.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. Verze. Praha: MŠMT 2000.

National Standards for Qualified Teacher Status. Teacher Training Agency 1998.

Standards, Procedures, and Policies for the Accreditation of Professional Education Units. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education, 1990.

Učitel – vůdčí aktér proměny školy. In: Výzva pro deset miliónů. http://www.10milionu.cz/studie/7_studie.html

Vonk, J. H. C. Professional Preparation and Development of Teachers in Europe. Regional Report on the pre and in-service Training of Teachers. Arlington, UNESCO/ICET, 1989.