Prezentace výstupů disertační práce na téma rozvoj profesních kompetencí učitelů

PRESENTATION OF THE DISSERTATION ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS

Pavla Soukupová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni

Abstrakt: Předkládaný příspěvek prezentuje výstupy disertační práce zaměřené na analýzu potřeby rozvoje profesních kompetencí učitelů. Cílem disertační práce bylo analyzovat potřeby rozvoje vybrané profesní kompetence učitele a na základě této analýzy podat návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Vycházíme z aktuálních poznatků vztahujících se k otázkám profesionalizace učitelů a rozvoje jejich profesních kompetencí. Klíčové jsou pro nás studie věnované standardizaci profese učitele a stanovení rámce profesních kvalit, kterými má být vybaven učitel na počátku svého ptofesního působení a v jeho průběhu.

Na základě empirických studií, o které se v příspěvku opíráme, byla diagnostická kompetence označena jako kompetence, ve které začínající učitelé cítí největší handicap ve své profesní připravenosti. Proto je v příspěvku této kompetenci věnována zvýšená pozornost a byla vybrána k provedení výzkumného šetření.

Pro provedení výzkumného šetření bylo využito smíšeného výzkumu s propojením metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Využito bylo techniky dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů mezi učiteli základních a středních škol v Plzeňském a Karlovarském kraji. Další metodou sběru dat, zaměřené na analýzu potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence učitele, bylo zvoleno ratingové šetření.

Výstupem příspěvku je na základě výsledků výzkumného šetření a výpovědí oslovených respondentů prezentovat klíčové oblasti pro rozvoj diagnostické kompetence učitele a navrhnout systém opatření pro jejich rozvoj v pregraduální přípravě učitelů. Návrh systému opatření pro rozvoj diagnostické kompetence v pregraduální přípravě sestává z návrhu struktury výukových předmětů ve studijním plánu odboru Učitelství pro základní školy, rozvíjející diagnostickou kompetenci budoucích učitelů.

Klíčová slova: profesní kompetence učitele, diagnostická kompetence, začínající učitel, profesní příprava učitelů

Abstract: The aim of the present contribution attempts is to analyze the needs of development of selected competence and to design a system of measures and methods to support its development in the undergraduate training of future teachers.

The theoretical part presents current knowledge regarding the issues of professionalisation of teachers and the development of their professional skills. Crucial for this thesis are studies on the standardization of the teaching profession and establishing a framework of professional qualities that the teacher should be equipped with at the beginning and also during his Professional carrier.

Based on empirical studies, the diagnostic competence was identified as the competence in which the trainee teachers feel the greatest handicap in his professional preparedness. Therefore is extra attention payed to this competence.

Based on the experiences and statements of the respondents to present the key areas of diagnostic comepetence of a teacher and to design a system of measures for their development in undergraduate teacher training.

Key words: professional competence of teachers, diagnostic diagnostic competence, beginning teacher, training of teachers

1 Zaměření disertační práce

V disertační práci na téma Rozvoj profesních kompetencí jsme zaměřili svoji pozornost na provedení analýzy potřeby rozvoje jedné z profesních kompetencí učitele a na základě této analýzy se pokusili podat návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Při strukturaci práce a designu jejího výzkumu jsme vycházeli z formulace hlavního cíle disertační práce, dostupného výzkumného souboru a inspirací nám byly realizované výzkumy, týkající se připravenosti učitelů na vybranou profesní kompetenci. Vzhledem k šíři tématu profesních kompetencí učitele nebylo možné postihnout všechny oblasti dané tematiky.

Vycházíme z aktuálních poznatků vztahujících se k otázkám profesionalizace učitelů a rozvoje jejich profesních kompetencí. Klíčové jsou pro nás studie věnované standardizaci profese učitele a stanovení rámce profesních kvalit, kterými má být vybaven učitel na počátku svého profesního působení. Za významné pokládáme analýzu empirických studií, zabývajících se potřebou rozvoje profesních kompetencí učitelů a doplňujeme současnými trendy pregraduálního vzdělávání zaměřeného na přípravu učitele jako reflektivního praktika – viz např. Korthagenův model realistického vzdělávání (Korthagen, 2011).

Významnými podněty pro zaměření našeho směřování se dále staly výzkumy, které realizovali Píšová (2005, 2011, 2013), Urbánek (1999, 2013), Průcha (2002), Lukášová-Kantorková (2002), Dytrtová a Krhutová (2009), Švec (2013), Podlahová (2012), Lazarová (2011), Dvořák a Starý (2012), Gőbelová a Seberová (2012) a z nejnovějších jmenujme např. Pravdovou (2014).

1.1 Rozvoj profesních kompetencí učitele

Rozvoj profesních kompetencí učitele se stává nedílnou součástí vzdělávacích a výchovných programů všech škol vzdělávajících současné i budoucí učitele. S rostoucím významem kvality vzdělávání ve společnosti vědění úzce souvisí otázka kvality učitelů, kteří jsou jejími hlavními aktéry, a tím i otázka kvality jejich profesní přípravy. Požadavek na kvalitu učitelů a kvalitní přípravné vzdělávání učitelů stanovuje i MŠMT ve své Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.

„Český vzdělávací systém se aktuálně potřebuje vyrovnat s proměnami okolního světa a odstranit překážky bránící zajištění příznivých podmínek pro kvalitní výuku. Stěžejní roli v tomto nesnadném procesu hraje právě učitel, působící souběžně jako aktér, prostředník i jeden z cílů probíhajících změn. Naší vizí je dosažení takového stavu, kdy učitel provází žáka a studenta vzdělávacím procesem, pomáhá mu dosahovat maxima svých možností a spolu s ním se rozvíjí.“[11]

Redefinování rolí a profesních kompetencí učitele, potřebných ke kvalitnímu zvládání profese v měnících se podmínkách společnosti, je východiskem pro formulování poznatkových základů kurikula přípravného i dalšího vzdělávání učitelů a k tvorbě systému profesního rozvoje učitelů.

Pozornost zaměřená na proměnu profese učitele a proměnu pregraduální přípravy učitelů se odráží v řadě empirických studií a výzkumných záměrů, zpracovávaných v posledních letech na toto téma. V naší disertační práci vycházíme z koncepce a výsledků výzkumného záměru *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, realizovaného v letech 1999–2003 a výzkumného záměru *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, realizovaného v letech 2007–2013, jejichž řešitelské týmy vzešly z půdy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s dalšími fakultami vzdělávajícími učitele. V čele řešitelských týmů stály Walterová, Spilková a Vašutová.

Stěžejní vymezení profesních kompetencí, spatřujeme s ohledem na zacílení naší práce v definici profesních kompetencí dle Vašutové (2004, s. 92): *„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně.“*

Vašutová (2007) poukazuje také na postupnost v rozvoji profesních kompetencí, jejichž základ je položen v průběhu studia učitelství a v průběhu pedagogické praxe se toto jádro dále rozvíjí sbíráním zkušeností a dalším vzděláváním.

1.2 Výzkumný designe

Naše výzkumné šetření se úzce zaměřovalo na **možnosti rozvoje diagnostické kompetence učitele**. Zjištění této kompetence vycházelo z vyhodnocení dotazníkového šetření reflexe úrovně současných profesních kompetencí studentů v posledním ročníku navazujícího magisterského studia učitelských oborů ve srovnání s vyhodnocením očekávání uvádějících učitelů v oblasti očekávané úrovně profesní připravenosti nastupujících učitelů. Následně jsme se zaměřili na analýzu té kompetence, která ve srovnání obou vzorků vykazovala největší rozdíl mezi očekávanou úrovní kompetence ze strany uvádějících učitelů oproti předpokládané úrovni dané kompetence z pohledu studentů PedF.

[11] MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. 2015 [cit. 25. 3. 2016]. Dostupnéna http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty

Na základě takto zjištěných dat jsme se pokusili navrhnout systém opatření a metod pro podporu rozvoje vybrané profesní kompetence budoucích učitelů.

Podnětem pro zaměření disertační práce byly výsledky výzkumu profesních kompetencí studentů učitelství MŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (Nelešovská, 2007) a výzkumy prováděné na Pedagogické fakultě UK v Praze v rámci řešení výzkumného záměru „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“ (1999–2003).

Paralelně se zahájením našeho výzkumného šetření byl prováděn výzkum kompetencí učitelů na 2. stupni základní školy na Technické univerzitě v Liberci, který byl realizován pod vedením Novotové na jaře 2008. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, které kompetence učitelé vnímají jako klíčové pro výkon učitelské profese, které naopak jako marginální a jaké je sebehodnocení učitelů v oblastech jednotlivých kompetencí (Novotová, 2008).

Z výsledků uvedeného výzkumného šetření vyplývá, že mezi nejvýznamnější kompetence řadili učitelé kompetence komunikační, osobnostní, *diagnostické*, předmětové a psychodidaktické. Největší diskrepance byla zjištěna mezi hodnocením významnosti a sebehodnocením učitelů u kompetence *diagnostické a intervenční*.

Tyto závěry se staly zásadními impulzy směřování i našeho dalšího výzkumného šetření.

Pro provedení dalších výzkumných šetření k naplnění cíle naší disertační práce bylo využito smíšeného výzkumu, s propojením metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Využito bylo techniky dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů mezi učiteli základních a středních škol v Plzeňském a Karlovarském kraji. Další metodou sběru dat, zaměřené na analýzu potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence učitele, bylo zvoleno raitingové šetření. Harmonogram a výsledky provedených šetření jsou naznačeny dále.

1.3 Harmonogram provádění výzkumného šetření

	Výzkumné šetření 1	Výzkumné šetření 2	Výzkumné šetření 3		Výzkumné šetření 4
	Zjištění profesní kompetence učitele s největší potřebou rozvoj	Výzkumné šetření obsahu DK (diagnostické kompetence)	Výzkumné šetření potřeb rozvoje jednotlivých oblastí DK		analýza dokumentů – studijních plánů PedF v ČR
období realizace výzkumu	2009 - 2010	2012	2013 - 2015	2013 - 2015	2015
Dílčí cíle	vybrat kompetenci s největším rozdílem mezi sebehodnocením studentů učitelství ve zvládnutí kompetence a požadovanou mírou zvládnutí kompetence od uvádějících učitelů/mentorů	zjistit v praxi používané diagnostické metody a techniky a na základě toho upravit kategorizaci diagnostické kompetence (dle Vašutové) pro potřeby následného šetření potřeb rozvoje DK	analýza potřeb rozvoje jednotlivých oblastí DK u začínajících učitelů a evaluace pregraduální přípravy DK na základě dat všech tří metod výzkumného šetření 3 navrhnout opatření pro posílení rozvoje DK budoucích učitelů na FPE ZČU v Plzni	analýza profesního růstu - rozvoje vlastní DK u začínajících učitelů. Srovnat na základě longitudinálního šetření profesního vývoje 4 vybraných začínajících učitelů po 2 a po/v 5 letech praxe jejich pohled na význam pg praxe v rozvoji DK)	analýza studijních programů 9PedF (zaměření předmětů na rozvoj DK jako podklad pro evaluaci studijních programů FPE ZČU v Plzni)
Výzkumná metoda	Dotazník (dle Nelešovské, 2007, s. 185)	dotazník vlastní – polouzavřené otázky s volbou odpovědi	dotazník vlastní s otevřenými otázkami a ratingové šetření	hloubkové rozhovory	analýza dokumentů
Respondenti	studenti posledního ročníku NMgr (v závěru studia) a uvádějící učitelé	učitelé (rozlišení dle délky praxe)	učitelé (rozlišení dle délky praxe)	vybraní začínající učitelé NŠ, ZŠ a SŠ	9 PedF
Počty respondentů	100 studentů a 50 uvádějících učitelů	250 učitelů	200 učitelů, z toho 50 začínajících učitelů a 150 zkušených učitelů	4 vybraní začínající učitelé	

1.4 Představení výsledků výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření 1 – zjištění kompetence s největší potřebou jejího rozvoje v rámci pregraduální přípravy jsme naznačili v úvodu představení výzkumného designu.

Následně představíme výsledky výzkumných šetření 2 – 3:

Výzkumné šetření 2 – analýza preference metod a technik pedagogické diagnostiky.

Můžeme shrnout, že nejpreferovanějšími metodami pedagogické diagnostiky jsou pozorování a rozhovor, a to bez ohledu na zaměření diagnostiky (zda jde o zájmy, vztahy, motivaci či učení). Jediná výjimka byla zjištěna u analýzy školního výkonu, kde učitelé shodně preferovali didaktický test a zkoušení, ovšem následované zjišťujícími otázkami a pozorováním. Je tedy možné tvrdit, že pozorování a rozhovory používají učitelé bez ohledu na konkrétní zaměření diagnostického procesu.

Signifikantní rozdíly v preferenci volby metod ve vztahu ke stupni školy, na které učitel vyučuje, byly zjištěny v pořadí u třetích a čtvrtých voleb respondentů. První a druhou volbou jsou u učitelů všech stupňů škol shodně pozorování a rozhovor. Učitelé 1. stupně ZŠ se v dalších vobách více zaměřují na využívání projektivních technik, učitelé SŠ preferují jako další volbu nejčastěji analýzu produktů a výtvorů. Učitelé 2. stupně ZŠ využívají Hrabalovy dotazníky motivace a zájmů nebo si konstruují dotazníky vlastní (různě zaměřené).

Shrnutí výsledků **výzkumného šetření 3a** – zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence z pohledů učitelů základních a středních škol asi nejpřesněji vystihuje odpověď respondentky na otázku *„Co jste si přinesla do praxe z pedagogické fakulty?“* ***„Na začátku mi připadalo, že nic neumím, ale postupem času zjišťuji, že spoustu věcí jsme si říkali, ale dokud jsem si to sama nevyzkoušela, člověk si to ani neuvědomí, že to zná.“***

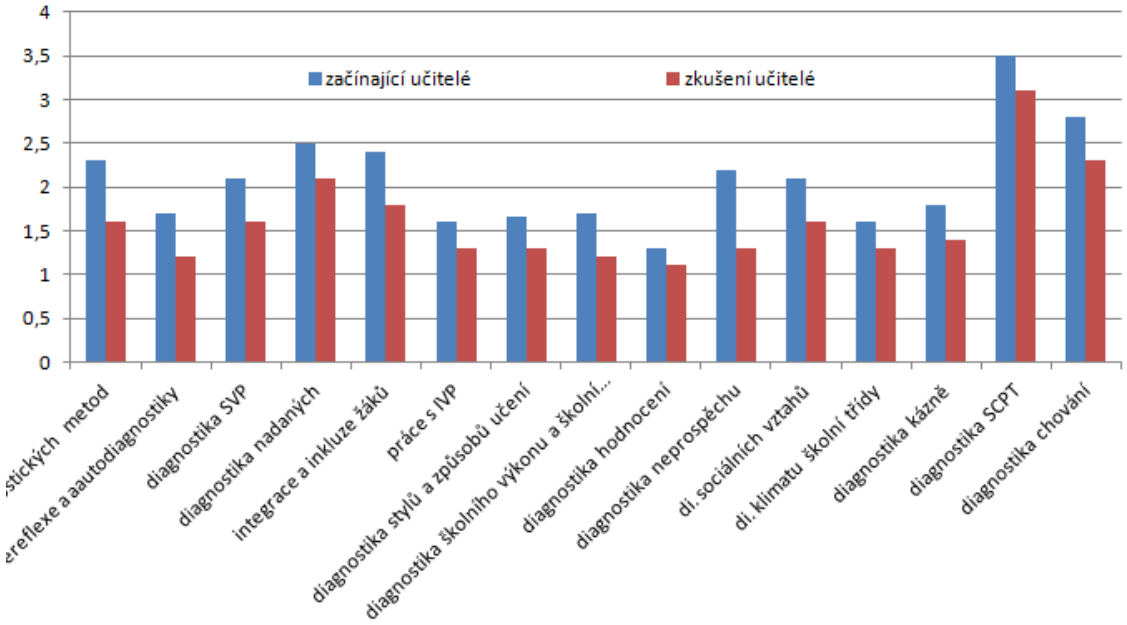
Nezastupitelná role osobní zkušenosti, vědomých i neuvědomovaných znalostí a dovedností, precizovaných postupným ověřováním v pedagogické praxi během studia i v následné profesní praxi učitele naznačuje cestu zaměření pregraduální přípravy studenta učitelství na rozvoj vlastních percepcí studenta, na jeho myšlení a pocity v konkrétních vyučovacích situacích, podložení teorie osobní zkušeností, vytváření prekonceptů a opakované reflexe vlastních prožitků a zkušeností. Nástrojem pro tento rozvoj je schopnost diagnostikovat, tedy analyzovat, rozklíčovat, charakterizovat, popisovat, zdůvodňovat a reflektovat prožité situace.

Na základě výpovědi respondentů tak můžeme zodpovědět a doložit odpověď na výzkumnou otázku vlivu profesní praxe na rozvoj diagnostické kompetence učitele. Rozvoj diagnostické kompetence učitele, postupné zpřesňování a rozšiřování stávajícího repertoáru diagnostických metod a diagnostikovaných oblastí je přímo úměrné délce profesní praxe učitele. I když nárůst nemusí být u všech učitelů lineární, k postupné precizaci bezesporu dochází.

Učitelé z praxe poukazují na nutnost co nejširších pedagogických zkušeností studentů učitelství a odbornou podporou mentorů na ZŠ a SŠ a učitelů pedagogiky, psychologie a oborových didaktik na PedF. Za velmi významné dále považují obsahové propojení předmětů

studijního plánu k získání diagnostické kompetence a jejich dovednostní a reflektivní zaměření. Tyto odpovědi pro nás byly stěžejní a promítly se do stanovení návrhu opatření pro zkvalitnění pregraduální přípravy jako jednoho z výstupů disertační práce.

Výzkumné šetření 3b bylo zaměřeno na zjištění potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence. Ve výsledném srovnání je nejvíce patrná potřeba rozvoje diagnostické kompetence začínajících i zkušených učitelů v oblasti diagnostiky sociálně patologických jevů, chování a jeho poruch. Vysoká míra potřeby rozvoje diagnostické kompetence se ukazuje v potřebě rozvoje diagnostiky nadaných a realizaci integrace a inkluze ve vzdělávání. Výsledná data korespondují s vyhodnocením otevřených otázek dotazníku 3a.



Graf 1 Srovnání míry potřeby rozvoje jednotlivých oblastí DK mezi začínajícími a zkušenými učiteli

Výzkumné šetření 3c bylo soustředěno na analýzu rozhovorů s vybranými učiteli po 2 a 5 letech profesní praxe. Zjištěná data korespondují s výsledky předchozích výzkumných šetření. Jsme si vědomi toho, že se nám z bohatosti výzkumného materiálu nepodařilo vytěžit vše. I přesto se domníváme, že jsme podali základní odpovědi na položené výzkumné otázky a doplnili výzkumný potenciál dat výzkumného šetření 3a.

Společným výstupem závěrů výzkumného šetření 2 a 3 byla úprava kompetenčního modelu u diagnostické kompetence učitele.

1.5 Konkretizace obsahu diagnostické kompetence učitele

Pro naši práci jsme si z důvodu soustředění pozornosti na jednu vybranou kompetenci a její následnou analýzu potřeb jejího rozvoje vybrali na základě výše zmíněných výzkumných šetření diagnostickou kompetenci učitele. Výběr kompetence vychází zároveň z výsledků úvodního výzkumného šetření předkládané práce.

Pro analýzu potřeb rozvoje konkrétních oblastí diagnostické kompetence vycházíme z obsahového vymezení diagnostické kompetence dle Vašutové (2004, 107–108), které na základě výsledků našeho výzkumného šetření 2 a 3 dále konkretizujeme:

Učitel:

1. zná a dovede využít prostředky pedagogické diagnostiky (pozorování, rozhovory, standardizované či nestandardizované techniky, dotazníky, didaktické testy, apod.),
2. je schopen identifikovat vzdělávací potřeby a styly učení žáků a uzpůsobit jim výuku,
3. je schopen identifikovat a doporučit ev. odbornou diagnostiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a uzpůsobí výuku jejich možnostem,
4. obdobně dokáže postupovat u žáků nadaných,
5. ovládá proces integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy a uzpůsobit jim výuku,
6. umí pracovat s IVP, implementovat jeho doporučení do výuky a své postupy evaluovat,
7. ovládá strategie pozitivního ovlivnění školního výkonu a školní zdatnosti a
8. objektivizuje hodnocení vyučování a učení, a je schopen přizpůsobit je individuálním potřebám žáků,
9. dovede diagnostikovat příčiny neprospěchu žáka a podpořit jeho snahu o zlepšení,
10. dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a dovede je využít k intervenci i prevenci,
11. ovládá prostředky utváření příznivého pracovního, spolupracujícího a učebního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů žáků,
12. ovládá prostředky zajištění kázně a umí řešit školní výchovné situace,
13. dovede diagnostikovat sociálně patologické jevy ve třídě, šikanu, týrání apod., doporučit jejich odbornou diagnostiku, a dovede je využít k intervenci i prevenci
14. dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředků nápravy, dovede identifikovat žáky s poruchou chování, doporučí jejich odbornou diagnostiku, a uzpůsobí výuku jejich možnostem,

15. je schopen reflektovat (popsat a zhodnotit) svoji vlastní praxi/výuku a zvolit vhodný postup řešení.

Jako samostatné uvádíme kompetence v oblasti:

16. diagnostika školní zralosti a připravenosti a

17. diagnostika profesního zaměření,

které jsou specifické pro učitele konkrétních stupňů škol.

Do empirického šetření je tedy zahrnovat nebudeme.

Ve vymezení obsahu diagnostické kompetence spatřujeme čtyři klíčové oblasti této kompetence:

- diagnostika procesů učení a školní zdatnosti a výkonnosti žáka,
- diagnostika osobnosti žáka a procesů jeho chování a jednání,
- diagnostika sociálních vztahů a sociálního prostředí ve škole a
- autodiagnostika učitele a reflexe jeho pedagogického jednání.

Konkretizaci obsahového vymezení diagnostické kompetence provádíme na základě výsledků druhého výzkumného šetření této práce s významnou oporou o výsledky raitingového šetření a kvalitativní analýzy výpovědí respondentů výzkumného šetření 3.

1.6 Návrh opatření a metod pro podporu rozvoje diagnostické kompetence učitele v pregraduální přípravě budoucích učitelů

Trendy učitelského vzdělávání od přelomu století směřují k pojetí učitelského vzdělávání a přípravě učitele jako reflektivního praktika. Systematická reflexe pedagogické činnosti učitele, neustálé, cyklicky opakované přemýšlení o procesech a situacích pedagogické činnosti vedoucích ke zkvalitnění výuky, v sobě integruje teoretickou a praktickou složku přípravy učitelů (Korthagen et al., 2011).

Spolu s přípravou akreditačních materiálů na FPE Západočeské univerzity v Plzni na jaře 2015 jsme se začali zamýšlet nad evaluací stávajících studijních plánů a přípravě nové koncepce společného základu pedagogicko-psychologických disciplín studijních plánů učitelských oborů. Naším cílem bylo propojit po obsahové a systémové stránce jednotlivé předměty. Naše pozornost se zaměřila na propojení předmětu Pedagogická diagnostika se studijními předměty sytícími diagnostickou kompetenci napříč studijním plánem. Souvislosti a propojení hledáme u studijních předmětů jak v horizontální, tak ve vertikální rovině. Inspirací nám byla jednání u kulatých stolů v Brně a v Českých Budějovicích věnovaných evaluaci systému pedagogických praxí na pedagogických fakultách v ČR a výsledky výzkumného šetření č. 4, zaměřeného na analýzu studijních plánů PedF v ČR.

Pozn. Z důvodu rozsahu nelze prezentovat celý studijní plán FPE ZČU v Plzni, proto vybíráme

stěžejní předměty sytící sledovanou kompetenci a jejich provázání s dalšími předměty podporujících rozvoj diagnostické kompetence.

Zaměření předmětu Pedagogicko-psychologická diagnostika:

Předmět připravuje studenta na kompetence, znalosti a dovednosti v oblasti pedagogické diagnostiky. Student bude znát jednotlivé metody a diagnostické techniky, jejich přínos a způsoby provedení a vyzkouší si na reálnýc i simulovaných situacích jejich použití. Student na základě situace dokáže vybrat vhodnou techniku dle jejích pozitiv i negativ a umí se na základě toho rozhodnout. Dokáže s oporou o výstupy z předmětů vývojové a pedagogické psychologie, speciální pedagogiky a oborových didaktik a pedagogických praxí diagnostické metody vhodně kombinovat a doplňovat.

Vztah a propojenost pedagogické diagnostiky s dalšími předměty

Klíčovým předmětem, který vytváří most mezi pedagogickou diagnostikou a pedagogickou praxí je nově koncipovaný předmět **Reflexe a hodnocení kvality výuky**. Předmět bude zaměřen na rozvoj dispozic studentů k reflexi a hodnocení kvality výuky. Dokáže obohacovat jejich profesní vidění a posilovat kompetence k profesionálně efektivnímu propojování teorie s praxí. Dílčí cíle jsou zaměřeny na rozvoj schopností studentů pro obsahově zaměřenou didaktickou analýzu edukačního procesu, pro vyhodnocení jeho přínosných a slabých stránek (se zvláštním ohledem na vlastní zkušenost z výuky) a pro využití získaných poznatků ke zlepšování kvality výuky. Pojetí předmětu je založeno na využití Schönova konceptu reflektivního praktika a v metodologické oblasti se opírá zejména o Korthagenovo pojetí reflektivní praxe a metodiku 3A založenou na konceptové analýze učiva. Předmět je zařazen již v v Bc stupni vzdělávání a dále rozvíjen v navazujícím magisterském studiu.

Provázanost pedagogicko-psychologické diagnostiky **a obecné didaktiky** vychází z didaktické a psychodidaktické kompetence učitele při vedení vyučování. Během vyučovacího procesu je možno neustále uplatňovat techniky pedagogicko-psychologické diagnostiky k poznávání a korigování procesů učení, jednání a konání každého žáka.

Speciální pedagogika spolu s pedagogickou diagnostikou vyžívají shodný repertoár metod poznávání žáka a třídy. Předmět **Inkluzivní pedagogika** poskytuje pedagogické diagnostice prostor a zaměření působení na konkrétní cílovou skupinu.

Provázanost s **předměty praxe** je dáno jejich prakticky zaměřeným obsahem, poskytujícím prostor pro provádění pedagogické diagnostiky v kontextuálním rámci svého prostředí.

Souvislosti a propojení hledáme u studijních předmětů jak v horizontální, tak vertikální rovině. Vertikální propojení pedagogické diagnostiky s dalšími předměty je dáno gradací studia a jeho tematického pedagogicko-psychologického rozvržení. Především se jedná o propojení s předměty bakalářského studijního plánu a studijního plánu navazujícího magisterského studia napříč jednotlivými ročníky.

Závěr

Rozvoj profesních kompetencí budoucích a začínajících učitelů vnímáme jako velmi stěžejní úkol a zaměření pregraduální přípravy učitelů na FPE a snažíme se hledat efektivní metody a formy pro jejich rozvoj a evaluaci. Výsledky výzkuných šetření disertační práce potvrdily potřebu rozvoje profesních kompetencí především v oblasti rozvoje diagnostické kompetence a v mnohém ukázaly cestu jejího rozvoje. Věříme, že úprava studijního plánu pomůže absolventům FPE ZČU v Plzni v hladkém vstupu do profesní praxe.

Vzhledem k šíři tématu profesních kompetencí učitele nebylo možné postihnout všechny oblasti dané tematiky, mnohé z nich jsou pouze naznačeny a otevírají prostor pro další výzkumná šetření a odbornou diskusi.

Seznam literatury

BENDL, St. ed all (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

KORTHAGEN, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (2002). *Profesionalizace vzdělávání učitelů.* Ostrava: Pedf OU.

SOUKUPOVÁ, P. (2014). Představení výsledků předvýzkumu Rozvoj profesních kompetencí u budoucích a začínajících učitelů. In Poláchová Vaštatková, J., Vyhnálková, P. (eds.), *Pedagogický výzkum- spojnice mezi teorií a praxí* , sborník anotací (s.162-163). Olomouc: Cevak.

SPILKOVÁ, Vl. &., VAŠUTOVÁ, J. (2008). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologická studie. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

SPILKOVÁ, Vl., & TOMKOVÁ, A. (2010). Kvalita učitele a profesní standard. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

ŠVEC, V. (1999). Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. 156s. Brno: Paido.

ŠVEC, V. (2002). Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností, Brno: Paido.

VAŠUTOVÁ, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Brno: Paido. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání,* Praha: Grada Publishing.