

SROVNÁNÍ MODELŮ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH ZÁPADNÍ EVROPY

Stanislav NAVRÁTIL, Otakar FLEISCHMANN, Vladislava HEŘMANOVÁ,
Karel KLIMEŠ

Pedagogická fakulta, Univerzita J.E.Purkyně, Ústí nad Labem

I. Transformace výchovně vzdělávacího systému si vyžaduje novou koncepti vzdělávání učitelů

Současným aktuálním námětem diskusí v České republice v oblasti výchovy a vzdělávání je transformace výchovně vzdělávací soustavy.

Z diskuse většiny zainteresovaných i přes dílčí disonance vyplývá, že nový model pojetí organizace výchovy a vzdělávání ve školském systému musí vytvářet podmínky pro:

- a) komplexnější rozvoj osobnosti, v němž se vedle kognitivní složky klade důraz na emočně sociální dimenzi jedince (postoje, perspektivní orientace, změny v sebehodnocení, vztahy k druhým, atd.)
- b) posilování spontánní aktivity žáků a pozitivního emočního prožívání průběhu i výsledků činností
- c) respektování reálných učebních možností jedinců či sociálních skupin
- d) preferenci partnersko-kooperativních modelů řešení konfliktních situací
- e) rozšíření edukačního prostředí nad rámec školy
- f) syntézu obsahů vzdělávání.

Návrhy na transformaci výchovně vzdělávacího systému, i ty neadekvátnější, však byly, jsou a budou pouze projekční rovinou kvalitativních změn, jejíž realizace je prioritně závislá na učitelích, žácích, rodičích a ekonomických podmínkách společnosti. Přitom ochota a schopnost učitelů jako profesionálů angažovat se při uskutečňování transformace bude mít pro její úspěšnost rozhodující význam.

Současná úroveň přípravy učitelů i jejich zkušenosti z praxe s větší či menší mírou intenzity disonují s požadavky na profesní činnost pedagoga vyplývajícími z potřeb realizace nové koncepce výchovy a vzdělávání. Zmírnění či odstranění tohoto stavu vyžaduje zpracovat a zajistit fungování nové koncepce teoretické a praktické přípravy učitelů všech stupňů škol paralelně s řešením problémů transformace výchovně vzdělávacího systému.

Nerespektování tohoto faktu by mohlo vést, tak jako již mnohokrát v minulosti, k neúspěchu.

II. Disonance mezi přístupem k řešení problému transformace výchovně vzdělávacího systému a zpracováním nového projektu vzdělávání učitelů

Vytvoření podmínek, které by odpovídaly přípravě člověka pro život v nových společenských podmínkách, vyžaduje komplexní přístup, v němž jsou současně při respektování vzájemných vztahů řešeny jak problémy inovace cílů, obsahu a procesu výchovy a vzdělávání, tak problémy nové koncepce vzdělávání učitelů.

Tento fakt není u nás v současné době plně respektován. Odpovědné instituce, odborná i laická veřejnost věnují zatím více prostoru diskusi o novém pojetí výchovy a vzdělávání na školách všech stupňů než otázkám o odpovídajících kvalitativních změnách v profesní činnosti učitele a o podmínkách pro jejich dosažení.

Pokud jsou podávány návrhy na změny v přípravě pedagogů, mají větší podobu dílčích úprav především organizačního charakteru bez respektování všech souvislostí.

Chceme-li ve vztahu k potřebné změně přípravy učitelů adekvátně reagovat na současný stav, musíme posílit systémový přístup k řešení úkolu, zpracovat novou koncepci teoretické a praktické přípravy pedagogů, pro nějž bude podstatné respektování:

- a) současného stavu přípravy učitelů ve světě
- b) pedagogické tradice u nás
- c) současných podmínek výchovy a vzdělávání v České republice
- d) prognostik dalšího rozvoje v oblasti výchovy a vzdělávání.

III. Rozbor, srovnání a zhodnocení projektů vzdělání učitelů základních a nižších středních škol ve vybraných zemích západní Evropy - nutný předpoklad nalezení základních trendů v přípravě učitelů

A) Vymezení problému

Zajištění systémového, komplexnějšího přístupu při zpracování nové koncepce přípravy v České republice pokládáme za součást společenské objednávky, na kterou je nutné reagovat.

Předpokládáme, že jedním z dílčích úkolů, jehož řešení by mělo přispět k posílení systémového přístupu, je "Rozbor projektů vzdělávání učitelů základních a nižších středních škol ve vybraných zemích západní Evropy" se záměrem postihnout:

- a) a) společné znaky přípravy
- b) specifika přípravy v jednotlivých zemích
- c) konsonance a disonance mezi společnými znaky přípravy učitelů ve vybraných zemích západní Evropy a přípravou pedagogů v České republice.

Výsledky řešení úkolu by se měly stát jedním z východisek při zpracování doporučení pro další rozvoj koncepce vzdělávání učitelů u nás.

B) Vytvoření základních podmínek pro řešení vymezeného problému

a) Volba metod výzkumu

Ve vztahu k jádru vymezeného problému a z něho vyplývajícího předmětu zkoumání i k reálným podmínkám, v nichž bude výzkum realizován, jsme zvolili pro potřeby řešení následující soubor metod:

- metoda dotazníková
- metoda obsahové analýzy pedagogických dokumentů
- metoda interview.

b) Výběr zahraničních institucí, s nimiž budeme při řešení vymezeného problému spolupracovat

Byly navázány písemné i osobní kontakty s institucemi, které ovlivňují bezprostředně nebo zprostředkovaně přípravu učitelů, a tedy i pojetí profesních aktivit pedagogů v Dánsku, Rakousku, Hesensku (spolkové zemi SRN), Belgii.

c) Zajištění pramenů poznávání

V součinnosti se svými zahraničními spolupracovníky jsme zajistili reprezentativní soubor oficiálních i neoficiálních

pedagogických dokumentů, které nám mohou poskytnout informace o dílech, obsahu a procesu přípravy učitelů.

V současné době jsou dokumenty překládány, analyzovány, informace jsou nově strukturovány ve vztahu k potřebám řešení výzkumného úkolu.

Byly zpracovány položky dotazníků, které se vztahují k oblasti školské politiky a k projektu vzdělávání učitelů ve vybraných zemích.

d) Vymezení základních hledisek rozboru

Pro potřeby analýzy obsahu dokumentů byl sestaven systém kategorií, podle kterých budou tříděny údaje uvedené v jednotlivých pramenech poznání. Kategorizace je vyjádřením proměnných, které reprezentují strukturu projektů přípravy učitelů. Systém kategorií respektuje i obsah materiálů, které jsou předmětem analýzy.

C) Výsledky první etapy řešení problému (září 1992-duben 1993)

a) Úkoly první etapy výzkumu

Výzkum zaměřený k řešení vymezeného problému je rozvržen do tří let. K základním úkolům první etapy práce (září 1992-duben 1993) patří:

- zajistit základní podmínky pro řešení problému
- zpracovat výstupní zprávu o společných i specifických znacích projektů teoretické a praktické přípravy učitelů základních a nižších středních škol v Rakousku, Dánsku a v Hesensku.

b) Informace o společných a specifických znacích projektů přípravy učitelů základních a nižších středních škol v Rakousku, Dánsku a spolkové zemi Hesensko

1. Struktura systému vzdělávání učitelů

V systému vzdělávání učitelů všech uvedených zemí je rozlišována neuniverzitní vysokoškolská příprava učitelů pro nižší a vyšší stupeň základní školy i nižší střední školy a univerzitní příprava učitelů pro vyšší střední školy s maturitou.

Obě uvedené úrovně přípravy pedagogů se od sebe odlišují především:

délkou studia

- neuniverzitní vzdělání je většinou tříleté
- univerzitní vzdělání je čtyř i víceleté

těžištěm výuky

- neuniverzitní výuka klade důraz na praktickou přípravu, vytváří podmínky pro bezprostřední vztah k procesu výchovy a vzdělávání
- univerzitní výuka zvyrazňuje odbornou a vědeckou přípravu svých absolventů učitelství

dosazenými tituly

- po absolvování neuniverzitního typu vzdělání je možno dosáhnout titulu bakaláře
- po ukončení univerzitní přípravy je možné získat tituly magistr, doktor.

Neuniverzitní vysokoškolské studium učitelství je uskutečňováno na specifických vysokých školách (Pedagogická akademie v Rakousku, státní a církevní, Vysoká pedagogická škola v SRN, Vysoká škola pro vzdělávání učitelů základních a nižších středních škol v Dánsku, Integrovaná vysoká škola připravující učitele mateřských škol v Dánsku).

Pozitivum diverzifikace vysokoškolské přípravy učitelů spatřují vysokoškolské učitelé, jak nám potvrdily výsledky řízeného rozhovoru, především v tom, že umožňuje jednoznačněji vytvořit obsahové i organizační podmínky pro odpovídající profilaci pedagogů.

2. Cíle vzdělávání učitelů

Cíle přípravy učitelů pro základní a nižší střední školy artikulované v jednotlivých projektech jsou stanoveny velmi obecně, většinou pouze rámcově.

V jejich formulacích jsou většinou pouze naznačeny výstupy vzdělávání pedagogů, například:

- a) učitel by měl být schopen řešit úkoly v oblasti výchovy a vzdělávání na odpovídající teoretické i praktické úrovni
- b) učitel by měl být schopen udržovat krok s rozvojem vědních disciplín, které se vztahují k předmětům jeho aprobace
- c) učitel by měl být připraven pro další osobnostní rozvoj.

Náznaem podrobnější rozpracovanosti cílů přípravy budoucích učitelů jsou vymezené úkoly reprezentující profesní činnost pedagoga, k jejichž řešení je nutné studenty učitelství připravit.

K nejčastěji uváděným úkolům patří:

- a) plánování výchovně vzdělávací práce
- b) řízení učební činnosti žáků
- c) diferenciacie obsahu a procesu výchovy a vzdělávání
- d) hodnocení průběhu a výsledků výchovně vzdělávací práce
- e) inovace obsahu a postupů výchovně vzdělávacího působení.

Z oblasti cílů jednoznačně nevyplývá, který teoretický model pojetí výchovy a vzdělávání je v přípravě učitelů preferován.

Obecné cíle nejsou rozpracovány do systému registrovatelných a měřitelných výkonů, a proto nemohou plnit funkci kvalifikační normy vzdělání učitelů.

3. Vnitřní členění studia učitelství pro oblast povinné školní docházky

Jak jsme již uvedli, neuniverzitní typ studia učitelství zajišťuje přípravu pedagogů pro oblast povinné školní docházky.

V Rakousku a Hesensku je v tomto typu studia respektováno a prakticky zajištěno vnitřní členění vzdělávání učitelů do dvou typů přípravy:

- a) pro nižší stupeň základní školy
- b) pro vyšší stupeň základní školy a nižší střední školy.

Specifika obou typů přípravy uskutečňovaných na jedné vysoké škole se projevuje především:

- a) ve volbě vzdělávacích předmětů, které jsou součástí učebního plánu (například studentům učitelství pro nižší stupeň základní školy je předepsáno studium didaktik všech učebních předmětů na daném stupni, budoucí učitelé pro vyšší stupeň jsou připravováni pro výuku dvou odborných předmětů)
- b) v celkovém počtu vzdělávacích předmětů v učebním plánu
- c) v obsahu a rozsahu informací v jednotlivých výukových disciplínách.

Rozdíly v obsahu společného základu jsou malé.

V Dánské koncepci učitelského vzdělání jsou na rozdíl od Rakouska a Hesenska vytvářeny na Vysoké škole pro vzdělávání učitelů základních a nižších středních škol podmínky pro jednotnou, univerzální přípravu studentů učitelství nižšího i vyššího stupně povinné školní docházky.

Toto vysokoškolské studium kvalifikuje každého jedince pro multipředmětovou výuku na nižším stupni a pro výuku odborných předmětů na vyšším stupni.

Jednotná příprava pedagogů pro jejich profesní činnost zahrnuje výchovu a vzdělávání žáků od šesti do šestnácti let, což řadí Dánsko v současné době do výjimečné pozice ve vztahu k pojetí vzdělávání učitelů ve většině evropských i zámořských zemí.

4. Učební plány studia učitelství pro základní a nižší střední školy

Vzdělávací předměty zařazené do učebních plánů projektu vzdělávání učitelů v jednotlivých sledovaných zemích můžeme rozdělit do čtyř skupin:

- a) předměty humanistického studia (všeobecného základu), mezi které řadíme i pedagogické a psychologické disciplíny, z nichž jsou do učebních plánů nejčastěji zařazeny věda o výchově, věda o vyučování, pedagogická psychologie, pedagogická sociologie, speciální pedagogika, školské právo, biologické základy výchovy a vzdělávání a školní hygiena, úvod do vzdělávání dospělých, sociální psychologie učitelské profese, úvod do mimoškolní výchovy. Předmětům společného základu je věnováno přibližně 30% času.
- b) předměty odborného studia, jimž je věnováno přibližně 45% studia
- c) školní praxe
- d) volitelné předměty studia.

V učebních plánech studia učitelství pro oblast povinné školní docházky ve jmenovaných zemích převažuje tendence nevyučovat odděleně didaktiky učebních předmětů a zvolené odborné předměty aprobeace (Rakousko, Dánsko).

Úkoly z oblasti didaktik odborných předmětů se stávají součástí struktury obsahu výuky aprobeačních disciplín. Tento přístup vytváří předpoklady pro integraci obsahu didaktické a odborné přípravy, pro zvýraznění pedagogicko-psychologické dimenze přístupu k výuce odborných předmětů aprobeace a pro návaznost obecně pedagogicko-psychologické, didaktické a odborné přípravy pedagogů.

Ve vztahu k variantě zařazení pedagogické praxe do celkové koncepce vzdělávání učitelů a k jejímu obsahu i organizaci je rozlišen v Rakousku, SRN jednofázový a dvofázový typ přípravy pedagogů.

V jednofázovém typu studia, který je většinou zastoupen v přípravě učitelů pro základní a nižší střední školy, prostupuje pedagogická praxe příčně celou strukturou studia, je kontinuálně zastoupena v jednotlivých semestrech a člení se nejčastěji do následujících forem:

- a) praktika v průběhu týdne
- b) bloková praxe
- c) mimoškolní výchovná praxe
- d) trénink chování učitelů.

V jednotlivých formách praxe studenti pozorují, rozebírají a hodnotí průběh a výsledky vyučovacího procesu, uskutečňují vlastní výstupy ve vyučování, které následně rozebírají a hodnotí, vyhodnocují zprávu o praxi, atd.

Studenti, kteří absolvují jednofázový typ studia, jsou po řádném ukončení studia a dosažení diplomu aprobeování pro výuku na určených školách a mohou nastoupit do pracovního poměru.

Pro dvoufázový model studia, který se častěji vztahuje k univerzitnímu vzdělání pedagogů, je charakteristické zařazení praktické profesní přípravy:

- a) buď do období po ukončení univerzitního vzdělání a udělení titulu magistra v délce jednoho nebo dvou roků
- b) nebo do druhé etapy studia v období mezi ukončením první státní závěrečné zkoušky a přípravou na složení druhé státní zkoušky (spolková země Hesensko-SRN).

K variantě a

Praktická příprava učitelů organizovaná po ukončení univerzitního vzdělání je zaměřena:

- na přípravu a realizaci samostatného vedení školní třídy v průběhu výuky
- návštěvu povinných kursů, v nichž jsou především řešeny problémy z oblasti pedagogiky, psychologie, didaktik aprobačních předmětů.

Druhá fáze přípravy není organizovaná univerzitou, ale institucemi pro další vzdělávání učitelů.

K variantě b

Praktická příprava se člení:

- na studium v seminářích (studenti pracují tři hodiny týdně v hlavním semináři, v němž řeší problémy školní praxe z hlediska pedagogiky a psychologie a dvě hodiny týdně ve dvou odborných seminářích vztahujících se k didaktikám předmětů aprobace)
- na školní praktickou přípravu v určených cvičných školách, kde po úvodních hospitacích konají studenti samostatné výstupy ve výuce v rozsahu dvanácti hodin týdně.

Školní praxe je řízena cvičnými učiteli a pravidelně kontrolována vysokoškolskými učiteli, kteří jsou pověřeni vedením hlavního i obou odborných seminářů.

Délka praxe je dvacet čtyři měsíců.

5. Teoretická východiska výběru a strukturace obsahu vzdělání

K rozhodujícím faktorům zajišťujícím kvalitu vzdělávání učitelů patří integrity jeho obsahu ve všech rovinách přípravy, která zvýrazňuje prvky profesní přípravy pedagoga odpovídající potřebám výchovně vzdělávací práce z hlediska současných požadavků společnosti a trendům rozvoje výchovně vzdělávací práce v dalším období.

Jedním z předpokladů k zajištění integrity obsahu vzdělávání učitelů je volba a respektování teoretických východisek, která reprezentují odpovídající filosofii výchovy a vzdělávání.

Pokusy o respektování teoretických východisek reprezentujících současné evropské trendy pojetí výchovy a vzdělávání při zpracování obsahu přípravy učitelů nalezneme z uváděných zemí v projektech vzdělávání učitelů základních a nižších středních škol v Rakousku a Dánsku.

Zvolená teoretická východiska ovlivňují bezprostředně obsah výuky pedagogických a psychologických disciplín.

Příkladem integračního prostředku v Rakousku je teoretický model plánování a řízení učební činnosti žáků ve vyučovacím procesu označovaný jako "KIOSK", který se svým pojetím vztahuje k činné, akční pedagogice a psychologii.

Rozbor modelu "KIOSK"

K = Konfrontace žáků s tématem výuky a výchovně vzdělávacím cílem tématu pro danou hodinu, který je formulován jako registrovatelný a měřitelný výkon žáka, se smyslem splnění vymezeného cíle pro jedince, sociální skupinu, společnost, s variantami možných postupů jedince, diády, týmu při dosahování výchovně vzdělávacích výsledků.

I = Výběr ústředních, hlavních a vedlejších informací, které je nutné v průběhu plnění stanovených výchovně vzdělávacích cílů poznat, pochopit a odpovídajícím způsobem v určitém sledu využít při řešení předložených dílčích úkolů.

Rozhodnutí, které informace je nutné získat pod přímým vedením vyučujícího a které mohou žáci objevovat, postupně konstruovat a využívat jako prostředků řešení předložených úkolů sami.

O = Organizace samostatné učební činnosti žáků, která má podobu objevování, konstruování nových poznatků a jejich využití jako prostředku řešení úkolových situací.

Těžištěm přípravy organizace samostatné učební činnosti žáků je:

- a) nalézt nebo zformulovat soubor dílčích úkolů, které budou žáci samostatně řešit (v souboru by měly být obsaženy úkoly, které navozují činnosti vedoucí k rozvoji kognitivních procesů a jejich vlastností, úkoly navozující činnosti bezprostředně související s plněním cílů vyučovací hodiny)
- b) připravit materiální vybavení žáků pro samostatné řešení
- c) promyslet způsob uvedení žáků do řešení úkolů
- d) zpracovat soubor instrukcí, pokynů, doplňujících otázek a úkolů, modelových příkladů, atd., jimiž bude řízena a regulována činnost řešitelů.

S = Samostatná učební činnost = řešení problémů. Takto pojatá činnost žáků, která je realizována jednotlivci, v diádách nebo ve skupině je jádrem vyučovacího procesu.

Učitel plní funkci poradce, konzultanta, facilitátora, který zasahuje jen v případech, že někdo požádá o pomoc, nebo že zpětnovazební kontrola signalizuje chybu v učení, kterou si řešitel neuvědomil.

K = Kontrola dílčích i konečných výsledků samostatné učební činnosti, která je spojena s prezentací výsledků, jejich rozбором a hodnocením.

Kritériem efektivity organizace vyučování je čas věnovaný v průběhu výuky samostatnému individuálnímu, párovému nebo týmovému řešení předložených problémů, jehož výsledkem je samostatné objevení a postupná konstrukce nových poznatků a objevení nových možností jejich transferu.

V Dánsku je konkrétním příkladem teoretického východiska, které determinuje výběr a uspořádání obsahu přípravy učitelů, požadavek výchovy k demokracii.

Rozbor požadavku "Výchovy k demokracii"

Požadavek je reprezentován šesti principy uspořádanými do párů.

a) Svoboda vyjadřování a publicita

Osoba, která se chce chovat demokraticky, se musí naučit adekvátně využívat svobody vyjadřování.

Vzdělávání by mělo dát žákům svou organizací příležitost k individuálnímu rozvoji odpovídajícímu stanoveným principům.

Především jde o to navozovat a organizovat v průběhu vyučovacího procesu u žáků činnosti, jimiž se budou učit:

- veřejně prezentovat své návrhy a obhajovat je
- veřejně vyslovovat své názory, hodnotící soudy tak, aby nebyli uráženi druhí, aby projev nebyl agresivní a naznačoval východiska (konstruktivní diskuse)
- poslouchat druhé, být tolerantní k názorům druhých
- rychle reagovat na dotazy, připomínky druhých
- vyjadřovat se kultivovaně.

b) Vynalézavost a sebeřízení

Uvedená dvojice principů zdůvodňuje rozvoj schopností jedinců dosahovat něčeho nezávisle nebo ve spolupráci bez stálého vnějšího řízení a regulace.

Příprava pro demokratické jednání z tohoto hlediska vyžaduje:

- a) zvýšení autonomie žáka při vymezování problémů a při vytváření podmínek pro jejich řešení
- b) převzetí větší zodpovědnosti žáka za svá rozhodnutí.

c) Rozvoj individua a kolektiv

Tato dvojice principů zdůrazňuje nutnost rozvoje mezilidských vztahů jako předpokladu demokratizace výchovy.

Žáci by měli být vedeni:

- k porozumění sobě
- k porozumění druhým

- k respektování a tolerování názorů druhých
- ke zkoumání rozporů mezi účastníky situace, které vedly ke konfliktu a k modifikaci přístupů, které by zajistily dohodu, soulad a odstranění konfliktu.

Výsledkem by mělo být posílení pocitu solidarity, kontinuity, oslabení struktury moci, nadvlády ve vzájemných vztazích jedince a kolektivu.

6. Typy pracovníků, kteří se spolupodílejí na vzdělávání učitelů

Výuku studentů učitelství základních a nižších středních škol zajišťují vysokoškolské pedagogy a učitelé z terénu, kteří jsou interními nebo externími pracovníky příslušných kateder vysoké školy.

Zástupci pedagogické praxe se stávají jako externisté členy zkušebních komisí pro dílčí a závěrečné zkoušky. V Dánsku je dokonce výsledná známka výkonu u zkoušky průměrem klasifikace vysokoškolského učitele a externisty.

Příprava budoucích učitelů dostává ve vztahu k výše naznačeným opatřením podobu dialogu mezi vysokoškolskými učiteli a pedagogy praxe jako rovnocennými partnery. Jsou vytvářeny podmínky pro rozdílné přístupy k řešení výchovně vzdělávacích problémů, a tak posílena flexibilita přípravy absolventů.

Nejvíce prostoru pro součinnost vysokoškolských pedagogů a učitelů z praxe v přípravě budoucích učitelů je ve zmíněných zemích v dánském projektu, který je realizován na Vysoké škole pro vzdělávání učitelů základních a nižších středních škol.

7. Formy studia

K základním formám studia zastoupeným v projektech přípravy učitelů pro školy povinné docházky v Rakousku, Dánsku, Hesensku patří:

- a) přednášky
- b) semináře
- c) cvičení
- d) trénink profesního chování učitele
- e) speciální semináře k pedagogické praxi
- f) průběžná, souvislá praxe

Z přehledu výukových forem vyplývá, že v projektech vzdělávání pedagogů je respektován požadavek zajistit podmínky pro teoretickou i praktickou přípravu.

Zařazování seminářů vztahujících se k pedagogické praxi, v nichž se studenti učí využívat pedagogické a psychologické teorie jako prostředku řešení konkrétních problémů vyplývajících z praxe a osvojují si vzorce chování odpovídající současným rolím učitele, posiluje funkčnost pedagogiky a psychologie jako součástí přípravy pedagogů a vytváří podmínky pro integritu obecně pedagogicko-psychologické přípravy a přípravy v oblasti didaktik a probačních předmětů.

8. Internacionální dimenze vzdělávání učitelů

Již řadu let se v učebních plánech jednotlivých typů škol ve jmenovaných zemích formuje cíl "Rozvoj evropského vědomí".

Tento fakt ovlivňuje graduální i další vzdělávání učitelů, vede ke snaze překonávat národní a často také regionální introverzi v oblasti vzdělávání pedagogů.

Internacionální dimenze vzdělávání učitelů se v projektech projevuje především:

- a) rozšířením prostoru otázkám evropské integrace v zeměpisu, sociálních vědách
- b) posílením úsilí o multikulturní výchovu
- c) zintenzivněním mezinárodních kontaktů v oblasti výuky cizích jazyků a výměnou programů vzdělávání
- d) uskutečněním výměny projektů přípravy učitelů
- e) zintenzivněním kontaktů s vysokými školami pro vzdělávání učitelů v zemích východní, střední a jižní Evropy.

9. Další vzdělávání učitelů

Základním cílem dalšího vzdělávání učitelů je zvýšit úroveň profesní činnosti a zajistit osobnostní rozvoj pedagogů.

Každá země má k dispozici speciální instituce, které plánují a organizují postgraduální vzdělávání pedagogů:

- a) Rakousko - Pedagogický institut, Internacionální institut pro interdisciplinární výzkum a další vzdělávání
- b) Hesensko - Hesenský institut dalšího vzdělávání pro všechny formy škol
- c) Dánsko - Vysoká škola pro další vzdělávání učitelů (Laererhøjskole)

Tato zařízení se podílejí kromě dalšího vzdělávání také na organizaci řízení praxe pro absolventy univerzitní přípravy učitelství a na přípravě projektů výzkumné práce.

Převažujícími formami studia jsou soubory přednášek, kursy. Téma přednášek, kursů jsou stanovena jednak centrálně, jednak se na jejich výběru spolupodílejí učitelé.

Frekventovanými tématy dalšího vzdělávání jsou v současné době:

- a) školní management
- b) informatika
- c) multikulturní výuka
- d) společenský styk s dětmi s obtížemi v chování
- e) rozvoj školy
- f) skupinová práce

Vzdělávání je organizováno většinou v průběhu roku (2/3) a o prázdninách (1/3). V Dánsku probíhá další vzdělávání v době školní výuky, tři dny v týdnu po šest měsíců. Proto mají frekventanti kursů snížený úvazek.

V Rakousku a v Dánsku je účast pedagogů v tomto typu studia dobrovolná, v Hesensku povinná.

V Rakousku má příprava v oblasti dalšího vzdělávání dvě úrovně "Lehrerfortbildung", která nevede k získání certifikátu, "Lehrerweiterbildung", jejíž absolvování je spojeno se získáním certifikátu.

Absolvování dalšího vzdělávání učitele finančně nezvýhodňuje.

IV. Závěr

Konstituování optimální přípravy učitelů ve vztahu k současným podmínkám výchovy a vzdělávání a perspektivám rozvoje v této oblasti je komplexní celosvětový problém vyžadující systémové řešení.

Proto by měla tvorba nových modelů vzdělávání učitelů v kterékoli zemi vycházet nejen z kvalifikovaného zhodnocení domácí tradice, ale také z analýzy systému přípravy pedagogů především ve vyspělých státech Evropy i světa.

Výsledkem by mělo být nalezení základních tendencí v přípravě učitelů, které vedou ke zvýšení mobility a efektivitě učitelovy profesní činnosti.

Tento fakt determinoval naše rozhodnutí provést rozbor a zhodnocení projektů vzdělávání učitelů ve vybraných zemích západní Evropy, jehož jedním z plánovaných závěrů, který jsme realizovali v první etapě výzkumu, bylo postižení společných i specifických znaků přípravy učitelů v uvedených zemích.