

# Standardy pro učitelské vzdělávání jako cesta ke kvalitě: reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo

Miroslav Janík, Karolína Pešková, Tomáš Janík

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Standardy pro učitelské vzdělávání jsou ve Spolkové republice Německo (SRN) v posledním desetiletí vytvářeny na objednávku Stálé konference ministrů kultury (KMK). Jejich deklarovaným cílem je zvýšit kvalitu ve vzdělávání prostřednictvím vymezení a ověřování kompetencí absolventů učitelství a souvisejících evaluací učitelského vzdělávání. V tomto textu analyzujeme vývoj problematiky z pohledu badatelů stojících vně daný systém a v závěru jej vztahujeme k situaci v České republice. V úvodu předkládáme základní informace o kontextu problematiky, tj. o učitelském vzdělávání v Německu. Následně popisujeme teoretická východiska KMK standardů a rozebíráme je na pozadí přístupu tzv. nového řízení. Poté standardy na konkrétních příkladech představujeme. V závěrečné části uvádíme, jak se situace kolem standardizace učitelského vzdělávání dále vyvíjela, co bylo přijímáno pozitivně a co se stalo předmětem kritiky. Příběh standardizace učitelského vzdělávání v Německu prezentujeme jako akt celostátní vzdělávací politiky, jejíž ambicí bylo standardy se vši vehemencí uvést na scénu, z níž se dnes pozvolna vytrácejí. Neznamená to však, že by stopy po nich nebyly v systému patrné – přestože se KMK standardy nestaly závaznými, působí zde přinejmenším v rámci tzv. měkkého ovlivňování (soft governance).

**Klíčová slova:** standardy, učitelské vzdělávání, kvalita vzdělávání, evaluace

## Standards for Teacher Education as a Road towards Quality: Reflections on Development in Germany

**Abstract:** The standards for teacher education in Germany have been developed on request of The standing conference of ministers of education and cultural affairs (KMK). Their declared aim is to enhance the quality of education by means of defining and checking competencies of graduates of teacher education programmes and related evaluations of teacher education. In this context, we analyse the development of this issue from the point of view of researchers who stand outside the system and conclude by comparing the situation with the Czech Republic. In the introductory part, we present basic information about the context of the topic, i.e. about the teacher education in Germany. Then we describe theoretical background of the KMK standards and analyse them in the context of the new public management. Next we introduce the standards by presenting concrete examples. In the concluding part, we mention how the situation of standardisation of teacher education has developed, what has been positively accepted and what has been criticised. We present the story of standardisation of teacher education in Germany as an act of state-wide educational politics whose ambition was to vigorously introduce the standards on the scene where they are slowly disappearing from. However, it does not mean that their impact are not evident – even though the KMK standards have not become mandatory, they have some effect at least in terms of so called soft governance.

**Keywords:** standards, teacher education, quality of education, evaluation

48 Školy a vzdělávání učitelů jsou v SRN od roku 1949 součástí kulturní svrchovanosti 16 spolkových zemí, přičemž minimum jednotnosti zajišťuje *Stálá konference ministrů kultu* (podrobněji viz Sandfuchs, 2014, s. 539). Jakkoliv se struktura a obsah učitelského vzdělávání v jednotlivých spolkových zemích liší, jeho tři fáze jsou pro všechny (budoucí) učitele závazné: univerzitní studium (první fáze – něm. *Studium*), referendariát (druhá fáze neboli přípravná fáze – něm. *Referendariat/Vorbereitungsdienst*), další vzdělávání a následné vzdělávání (souhrnně třetí fáze – něm. *Fort- und Weiterbildung*).

Studium je zakončeno první státní zkouškou. Navazující referendariát spočívá ve vykonávání praxe ve škole odpovídající studijnímu zaměření a v absolvování odborně a prakticky orientovaného studijního semináře. Referendariát trvá 18 až 24 měsíců a je zakončen druhou státní zkouškou (srov. Ježková, Kopp, & Janík, 2008, s. 76–78; Sandfuchs, 2013, s. 539). Cílem dalšího a navazujícího vzdělávání je zpravidla získání a rozšíření profesních dovedností učitelů; jeho poskytovatelem jsou státní i soukromé instituce (podrobněji viz např. Bellenberg & Thierack, 2002, s. 35).

Studium učitelství je zaměřeno na jednotlivé stupně (primární, nižší a vyšší sekundární), typy škol (např. hlavní školy, reálky, gymnázia atd.) a je ve většině spolkových zemí realizováno na vysokoškolské úrovni – na univerzitách či (odborných) vysokých školách. Může trvat dle typu školy a spolkové země 6 až 10 semestrů.

Kurikulum učitelského vzdělávání zahrnuje v principu tři komponenty: (1) obory se svými více či méně svébytnými oborovými didaktikami (zpravidla v rámci dvou aprobací dle volby studenta), (2) vědy o výchově/vzdělávání (pedagogika, pedagogická psychologie, obecná didaktika jsou mnohdy doplněny např. o filozofii výchovy, pedagogickou sociologii, právo), (3) praxi ve škole (předměty, jejichž cílem je zprostředkovat kontakt s budoucí profesní oblastí, umožnit prověření „správnosti“ volby studia učitelství a učit se na základě zkoumání praxe).

Tyto tři základní složky jsou v jednotlivých studijních programech zastoupeny různě, tzn. existují poměrně výrazné odlišnosti co do jejich podílu, uspořádání v čase, vnitřní strukturace, povahy jejich propojení apod., jakkoliv je v posledních letech patrná snaha o určité sjednocení vycházející z cílů Boloňské deklarace. Z hlediska strukturování kurikula učitelského vzdělávání do bakalářského a navazujícího magisterského studia bývají vědy o výchově studentům nabízeny souběžně s ostatními složkami, tj. s obory a oborovými didaktikami a praxí ve škole. Spíše výjimečně jsou vědy o výchově nabízeny následně až po oborovém (a oborově didaktickém) studiu (srov. Bellenberg & Thierack, 2002, s. 33).

Jedním z výrazných trendů, který se v posledních letech ve vzdělávacím systému v Německu prosazuje, je standardizace. Standardy vznikají jakožto svého druhu reakce na deficity, na něž poukázaly mezinárodně srovnávací výzkumy TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU a další (viz např. Janík & Najvarová, 2006; Ježková, 2014). Snahy provořadit vedou k definování standardů pro žáky (např. Klieme et al., 2003; Gogolin, Krüger, & Lenzen, 2005), dalším krokem je nicméně navržení standardů pro učitelské vzdělání, jehož se ujala *Stálá konference ministrů kultu* (dále KMK standardy nebo jen standardy).

Standardy mají postihnout proces učitelského vzdělávání ve všech jeho fázích, tj. od vysokoškolského/univerzitního studia přes referendariát až po další vzdělávání a následné vzdělávání a vznikají postupně pro jednotlivé složky učitelského vzdělávání (vědy o výchově/vzdělávání, obory a oborové didaktiky). Navíc by standardy měly sjednat představu ideálních výsledků (výstupů) učitelského vzdělávání, aby bylo možné zjišťovat poměr reálně dosažených výsledků a porovnávat různé varianty učitelského vzdělávání a měly by být využity pro evaluaci učitelského vzdělávání celého systému, tj. aktérů, institucí, vzdělávací politiky a administrativy. Na obecné úrovni by KMK standardy měly přesně a diferencovaně popsat cíle a očekávané výsledky (výstupy) učitelského vzdělávání tím, že budou charakterizovat žádoucí učitelské kompetence (zahrnující znalosti, dovednosti...). To by mělo umožnit posouzení těchto kompetencí u absolventů.

Se standardy se pojí nejen pozitivní očekávání, ale také obavy. Na jedné straně by standardy mohly nastolit jasné požadavky na budoucí učitele a instituce učitelského vzdělávání, na druhé straně by však mohly přinést rigiditu, přílišné zjednodušení a množství vedlejších a neočekávaných efektů (Terhart, 2007, s. 3). Vzhledem k tomu, že učitelské vzdělávání v Německu prochází procesem standardizace již více než deset let, existuje zde množství poměrně dobře zdokumentovaných poznatků a zkušeností. Ty by neměly zůstat stranou naší pozornosti. Jejich prostřednictvím lze totiž poměrně dobře ilustrovat, jak byla standardizace učitelského vzdělávání jakožto akt celostátní vzdělávací politiky se vší vehemencí uvedena na scénu, z níž se dnes pozvolna vytrácí. Neznamená to však, že stopy po ní nejsou v systému patrné. Přestože se KMK standardy nestaly závaznými, působí ve vzdělávacím systému přinejmenším v rámci tzv. měkkého řízení (něm. *sanfte Steuerung*). Možná tím spíše bychom se jimi měli zabývat.

V tomto textu představujeme standardy pro učitelské vzdělávání, které byly navrženy odbornou skupinou pod vedením profesora Ewalda Terharta z Univerzity v Münsteru na základě požadavku KMK z roku 2000. V úvodu předkládáme základní kontextuální informace o učitelském vzdělávání v Německu. Následně popisujeme teoretická východiska KMK standardů a na konkrétních příkladech tyto standardy představujeme. V závěru uvádíme, jak se situace kolem standardizace učitelského vzdělávání dále vyvíjela, co bylo přijímáno pozitivně a co se stalo předmětem kritiky.

## 2 Nástin východisek KMK standardů

### 2.1 Pojetí učitele

Do koncepce standardů se nutně promítají představy či pojetí učitele (něm. *Lehrerbild*). Jak uvádí Terhart et al. (2002, s. 15), vzdělávání učitelů v Německu bylo do šedesátých let 20. století založeno silně normativně – vycházelo z představy ideálního učitele, který sloužil jako „standard“. Představy o učiteli se však

50 v čase měnily spolu s tím, jak se měnilo chápání či pojmání učitele na různých stupních vzdělávání. Z odlišných tradic pramení například výrazně odlišná pojetí učitele národní školy (něm. *Volkslehrer*) a gymnaziálního učitele. Postupem času se tato dvě pojetí vzájemně přiblížila – příprava učitelů pro školy nižšího stupně prošla procesem univerzitarizace, příprava gymnaziálních učitelů se pedagogizovala (srov. Terhart et al., 2002, s. 16). Jinými slovy, obsahy obou příprav k sobě mají dnes blíže, než tomu bylo dřív.

V souvislosti se snahou pedagogiky o své „zvědečtění“ (posun od praktické pedagogiky k vědám o výchově) se měnil také pohled na učitele. Učitel je v přibývajícím míře vnímán jako odborník ve své profesi. Z toho pak vyplývá, že vyučování a vychovávání není prvotně chápáno jako celostně-praktické umění vázané na osob(nost)ní předpoklady toho, kdo jest k němu povolán, nýbrž jako v principu kýmkoliv naučitelné profesní *techné* založené na vědeckém výzkumu a z něj odvozovaných postupů *lege artis* (srov. Terhart et al., 2002, s. 19).

Standards mají tudíž učinit explicitním to, co již je implicitně přítomno v diskusích o učitelském vzdělávání. Z obecné představy o „dobrém učiteli“ jsou pro potřeby standardů odvozovány kompetence, jimiž by měl disponovat „dobrý“ učitel. Učitelské vzdělávání by mělo být koncipováno s ohledem na takto definované kompetence a v jeho průběhu by měly být tyto kompetence získávány. Od vzdělaného a kompetentního učitele se pak očekává, že bude *lépe* pracovat s žáky a ti budou díky tomu ze školního vzdělávání *více* profitovat. Vytvoření standardů pro učitelské vzdělávání tedy není samoúčelné – kompetence učitelů by se měly v konečném důsledku zhodnotit v rozvoji žáků v oblasti kognitivní, sociálně-morální a esteticko-expressivní (Terhart et al., 2002, s. 11).

Jinými slovy, takto chápané standardy představují jeden ze způsobů zajišťování kvality školního vzdělávání. Jejich prostřednictvím KMK definuje požadavky na učitele, přičemž musí zohledňovat cíle vzdělávání stanovené jednotlivými spolkovými zeměmi. Tyto požadavky/cíle odpovídají pojetí učitele, na němž se KMK shodla s učitelskými spolky (KMK, 2000):

- *Učitelé jsou odborníci na učení a vyučování* – jejich hlavní úloha spočívá v cíleném a vědecky fundovaném plánování, realizování a reflektování procesů vyučování a učení a v jejich individualizovaném hodnocení a systémové evaluaci. Profesionální kvalita učitele rozhoduje o kvalitě výuky.
- *Učitelé jsou si vědomi své výchovné úlohy* – výchova je spojena nejen s výukou, ale i s běžným životem ve škole. Předpokladem dobrého propojení je spolupráce s rodiči. Obě strany (učitel a rodiče) by si měly vzájemně porozumět a aktivně spolupracovat při řešení obtíží ve výchově a učení.
- *Učitelé jsou si vědomi své úlohy hodnotitele a poradce* ve výuce a odpovědně ji naplňují při rozhodování žáků o budoucí profesi či dalším vzdělávání. K tomu musí disponovat vysoce rozvinutými diagnostickými kompetencemi.
- *Učitelé kontinuálně rozvíjejí své kompetence* a využívají různé nabídky k dalšímu vzdělávání, aby mohli ve své praxi těžit z nových poznatků. Z tohoto důvodu by si měli udržovat kontakt s mimoškolními institucemi.

- *Učitelé se podílejí na rozvoji školy, který pomáhá vytvořit produktivní kulturu učení a motivující klima ve škole. Souvisí to i s jejich ochotou podílet se na autoevaluaci školy (podle KMK, 2004a, s. 3).*

## 2.2 KMK standardy v kontextu nového řízení ve vzdělávání

Debata o standardech ve vzdělávání se neobejde bez kontextualizace v širším rámci vzdělávací politiky. Standardy spadají do oblasti tzv. *nového řízení* (angl. *new public management*), který se etabluje nejen v soukromém, ale i ve státním a veřejném sektoru (srov. Terhart et al., 2002, s. 7; Dvořák, 2013). Nové řízení znamená na jedné straně přesun rozhodovacích kompetencí a odpovědnosti směrem dolů, na druhé straně jsou shora definovány standardy výkonu či efektů (mnohdy i poměry cena/výkon).

Standardy jsou definovány v rámci konceptu managementu kvality ve vzdělávání. Zpravidla jsou diferencovány minimální a maximální standardy, aby bylo možné zjišťovat stupeň jejich dosažení. Při tvorbě standardů má být zohledněno mj. následující: zaprvé musí být standardy konkretizované a uchopitelné, aby mohly sloužit evaluačním účelům; zadruhé by mělo být jasné, k čemu budou výsledky evaluace dle standardů využity. Platí, že standardy by neměly sloužit pouze ke zjišťování aktuálního stavu vzdělávacího systému, ale také k jeho dalšímu rozvoji – zlepšování.

Zásadní změna, kterou nové řízení pro oblast vzdělávání přináší, spočívá v tom, že se upouští od principu vytváření relativně detailních předpisů na vstupu (zákony, nařízení, směrnice, učební plány apod.) a je podchycován výstup – zkoumá se efekt a odvozuje se účinnost. Orientace na účinnost má důsledky pro financování jednotlivých institucí. V současné době se ukazuje, že tzv. růstový model (něm. *Wachstum Modell*), který vychází z předpokladu, že čím více finančních prostředků je vloženo do systému, tím lepší budou efekty, je neudržitelný a do centra pozornosti se proto dostává kategorie účinnosti (Terhart, 2012, s. 6). To vede k akcentování účinnosti výuky vzhledem k výsledkům žáků, protože školský systém i škola jako taková jsou určeny právě pro žáky (Terhart et al., 2002, s. 8). Tento přístup umožňuje realizovat vzájemnou komparaci, což svádí k „žebříčkování“. Je však třeba dbát na to, že instituce fungují v různých podmínkách – tím se zde otevírá problém férovosti porovnání.

Jak uvádí Terhart et al. (2002, s. 10), učiteléské vzdělávání v Německu zatím nebylo evaluováno z hlediska dlouhodobé a krátkodobé účinnosti. Řetězec *učiteléské vzdělávání – učitelovo vyučování – žákovské učení* odkazuje k závislosti na aktérech, avšak výzkumně zůstává do značné míry nepodložen. Před empirickým výzkumem tudíž stojí úkol postihnout, co studenti učitelství na konci svého studia (tj. k první i druhé státní závěrečné zkoušce) znají a umí a jak se tyto znalosti a dovednosti vztahují k jejich působení v praxi. Mělo by být také zjišťováno, jakým způsobem a do jaké úrovně kompetencí se jejich profesionalita rozvíjí a jaké to má důsledky pro učení se žáků.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> V návaznosti na americkou tradici výzkumu učiteléského vzdělávání, v souvislosti s otázkami po jeho významu a míře vlivu lze vymezit dva hlavní proudy: profesionalizační a deregulační (srov. Cochran-Smith & Fries, 2002). Zatímco zastánci profesionalizace věří ve funkčnost řetězce *učiteléské*

Empiricko-výzkumné podchycení řetězce mezi *učitelským vzděláváním – učitelovým vyučováním – žákovským učením* se jeví velmi problematické po teoretické i metodologické stránce a extrémně náročné po stránce realizační. Terhart et al. (2002, s. 13) upozorňuje, že zde hraje roli příliš mnoho faktorů a zaměření se na „dokazatelné“ jevy by mohlo způsobit redukci podstatných, ale neměřitelných efektů. V rámci formulace standardů učitelského vzdělávání se proto vychází z předpokladu, že nejprve by se měla pozornost věnovat vztahu mezi učitelským vzděláváním a kompetencemi absolventů a teprve následně by se měla pozornost zaměřit na kompetence učitelů, jejich jednání a na jejich vliv na učení žáků.

V souvislosti s výše zmíněnou orientací na účinnost učitelského vzdělávání se v KMK standardech neřeší, *zda* učitelské vzdělávání působí. Předpokládá se totiž, že aktivní účast na vzdělávacích a socializačních procesech během studia učitelství nějaký vliv má. Jak uvádí Terhart (2012, s. 5–6), ve standardech se vychází především z otázky, *jak* učitelské vzdělávání působí. Aby bylo možné se učitelským vzděláváním smysluplně zabývat, měly by být na učitelské vzdělání stanoveny jasné požadavky a zároveň by mělo být zjišťováno, *zda* (či do jaké míry) jsou tyto požadavky naplňovány.

S formulací standardů a plánováním evaluací je dle Terharta (2005, s. 275) spojena jistá míra normativity. Tento fakt může být terčem kritiky, na druhé straně se v debatách o vzdělávání vždy více či méně implicitně prosazovaly představy o cílech, o kvalitě, o hypotézách vzhledem k účinnosti apod. Ofenzivní pojetí standardů se snaží toto „implicitní standardizování“ učinit transparentním, kontrolovatelným a diskutovatelným. Ofenzivně pojaté standardy sice umožňují při evaluaci institucí učitelského vzdělávání identifikovat „průměrný výsledek“ a podle něj instituce porovnávat, daleko spíše však jde o posouzení toho, jak se vzdělávací instituce danému standardu přibližují či vzdalují a jak je podporovat v jejich rozvíjení. Je třeba zdůraznit, že při evaluaci učitelského vzdělávání založené na takto chápaných standardech nejde o „ranking“, ale o posuzování toho, do jaké míry a za jakých podmínek učitelské vzdělávání naplňuje standardy.

### 3 KMK standardy pro učitelské vzdělávání: podrobnější představení

V této kapitole budou představeny standardy jak pro první fázi, tj. studium (konkrétně pro komponenty: vědy o vzdělávání a obory a oborové didaktiky), tak standar-

---

*vzdělávání – učitelovo vyučování – žákovské učení* a snaží se ji doložit empiricko-výzkumně, zastánci deregulace ve funkčnost řetězce nevěří a doporučují, aby se stát (obsahově a finančně) vyvázal z odpovědnosti za učitelské vzdělávání. Stát nemá podle zastánců deregulace učitelské vzdělávání ani definovat, ani financovat – má jen zavést standardy pro „vpuštění“ na učitelská místa. Uchazeči o pozici učitele by měli jen projít zkouškou, poté by měla následovat zkušební doba. Kvalita učitele by byla zjišťována na základě výkonu žáků, evaluace učitelského vzdělávání by se zredukovala na evaluaci učitele. Přitom je lhostejno, jak a proč učitelé utváří lepší výkony žáků, důležité je to, *zda* se to děje. Jak si ale uchazeči zajistí předpoklady k naplnění standardů pro „vpuštění“ do profese či jejich výkonu není záležitostí státu či úřadů, ale jich samotných.

dy pro referendariát a státní závěrečnou zkoušku. Následně rozebereme standardy jakožto kritéria pro evaluaci učitelského vzdělávání. Protože KMK standardy jsou formulovány na základě kompetencí budoucích učitelů, pokusíme se nastínit, jak jsou zde chápány kompetence ve vztahu ke standardům.

Na obecné rovině bychom mohli *standard* definovat jako „co nejpreciznější stanovení vlastností, aby objekt či proces odpovídal předem definovaným kritériím kvality“ (Terhart, 2005, s. 276). V kontextu vzdělávání však takto striktní definice standardu není možná (a ani žádaná). V pojetí KMK je standard chápán jako pojmenovatelné měřítko pro míru rozvoje kompetencí (Terhart, 2005, s. 277). Zatímco kompetence se tedy týkají profesních dovedností a znalostí vzdělaných studentů, standardy poskytují měřítko k vyjádření jejich rozvoje, tzn. díky standardům by mělo být jasné, do jaké míry student splňuje požadavky kladené na učitelské vzdělání. Terhart (2005, s. 277) dále zdůrazňuje, že KMK standardy chápány jako měřítko nabízí možnost „škálování“ (a tím i následného hodnocení) individuálních kompetencí studentů. V rámci studia pak musí být předem stanoveno, co je považováno za nedostatečné, co za minimum, průměr atd.

### 3.1 Standardy pro učitelské vzdělávání: vědy o vzdělávání

Vědy o vzdělávání (něm. *Bildungswissenschaften*) představují zastřešující pojem jak pro vědy o výchově (něm. *Erziehungswissenschaften*) a pedagogiku (něm. *Pädagogik*), tak pro relevantní stěžejní oblasti filozofie, psychologie, sociologie, politologie atd. (KMK, 2004b, s. 4). Z hlediska strukturace učitelského vzdělávání je univerzitní fáze orientována spíše na teorii, zatímco referendariát je zaměřen spíše na praxi a reflexi teoretických znalostí. Třetí fáze (další a následné vzdělávání) není v KMK standardech řešena, ale zmíněné kompetence a cíle se týkají celoživotního procesu profesního učení. Formulace kompetencí a standardů pro vědy o vzdělávání zohledňují fakt, že výchova a výuka probíhají na základě obrových obsahů.

#### Obsahové oblasti vzdělávání

Stěžejní obsahové oblasti kurikula učitelského vzdělávání jsou v KMK standardech definovány takto:

- Vzdělání a výchova: zdůvodnění a reflexe vzdělávání a výchovy v institucionálních procesech.
- Povolání a role učitele: profesionalizace učitelů; profesní pole jako učební úloha (něm. *Lernaufgabe*); řešení konfliktních a rozhodovacích situací v profesi.
- Didaktika a metodika: realizace výuky a vytváření učebních prostředí.
- Učení se, vývoj a socializace: učební procesy dětí a mladistvých ve škole a mimo školu.
- Výkonová a učební motivace: základy motivace k rozvíjení výkonu a kompetencí.
- Diferenciace, integrace a podpora: heterogenita a rozmanitost jako podmínka pro školu a výuku.

- Diagnostika, hodnocení a poradenství: diagnostikování a podporování individuálních učebních procesů; měření a hodnocení výkonu.
- Komunikace: komunikace, interakce a zvládání konfliktů jako základ vyučování a výchovy.
- Mediální vzdělávání: využívání médií s přihlédnutím ke koncepčním, didaktickým a praktickým aspektům.
- Rozvoj školy: struktura a historie vzdělávacího systému; struktury a vývoj (dalších) vzdělávacích systémů a rozvoj vlastní školy.
- Výzkum vzdělávání: cíle a metody výzkumu vzdělávání; interpretace a využití jeho výsledků (KMK, 2004a, s. 4–5).

### Didakticko-metodické přístupy věd o vzdělávání v učitelském vzdělávání

Při zprostředkování obsahu věd o vzdělávání lze dle KMK uplatnit tyto přístupy: situační přístup, orientace na případy, řešení problémů, učení se prostřednictvím projektů, biograficko-reflektivní přístupy, orientace na kontexty, orientace na fenomény (KMK, 2004a, s. 5).

Rozvíjení kompetencí může být podpořeno prostřednictvím postupů, jako jsou: konkretizace teoretických konceptů na základě verbálně popsaných příkladů; demonstrace konceptů na základě literárních nebo filmových příkladů, popř. na základě hry v roli či simulací výuky; analýza simulovaných, videem zprostředkovaných nebo přímo pozorovaných komplexních školních a výukových situací a jejich metodologicky vedená interpretace; využití videostudií; vlastní cvičná výuka a následná reflexe teoretických konceptů pomocí písemných úloh, hry v roli, simulované výuky nebo přímo v přirozených výukových situacích, popř. mimo školu; analýza a reflexe vlastních biografických zkušeností pomocí teoretických konceptů; zkoušení různých výukových metod a médií ve cvičné výuce, v univerzitním studiu, během referendariátu a ve škole; spolupráce na výzkumu školy a výuky; spolupráce při plánování výuky a účast na vzájemných hospitacích a společné reflexi; spolupráce a souhra vzdělavatelů a studentů v první a druhé fázi studia (KMK, 2004a, s. 6).

### Oblasti kompetencí

V rámci KMK standardů jsou pomocí katalogu popsány kompetence, které byly navrženy na základě požadavků na učitelovo profesní jednání. Z hlediska struktury byly vytvořeny čtyři kompetenční oblasti (vyučování, výchova, hodnocení, inovace), které obsahují konkrétní kompetence. K nim jsou pak přiřazeny jednotlivé standardy. Rozdělení na teoretické a praktické standardy (tj. standardy, které mají být dosahovány na jedné straně v teoretickém vzdělávání a na druhé straně v praktickém vzdělávání), nelze chápat jako konkurenční, jde spíše o zdůraznění jejich zaměření (KMK, 2004a, s. 4). Pro lepší názornost nyní představíme kompletní KMK standardy pro vědy o vzdělávání (KMK, 2004, s. 7–13) – pracovní překlad byl proveden autory tohoto textu.



**Kompetenční oblast: vyučování – učitelé jsou odborníci na učení****Kompetence 1**

Učitelé plánují výuku oborově a věcně odpovídajícím způsobem a realizují ji věcně a oborově korektně.

**Standardy pro teoretické vzdělávání**

Absolventi

- Znají vůdčí edukační teorie, rozumějí edukačně teoretickým cílům a z nich odvozeným standardům – jsou schopni je kriticky reflektovat.
- Mají znalosti z obecné a oborových didaktik a vědí, co musí být zohledněno při plánování výuky.
- Znají výukové metody a druhy zadávání úloh a vědí, jak je ve výuce situačně vhodně a přiměřeně náročně využít.
- Znají koncepty mediální pedagogiky a psychologie, možnosti a hranice situačně vhodného a přiměřeně náročného využití médií ve výuce.
- Znají postupy pro hodnocení výkonu učitele a kvality výuky.

**Standardy pro praktické vzdělávání**

Absolventi

- Propojují oborové a oborově didaktické argumenty a plánují a realizují výuku.
- Volí obsahy, metody, formy práce ve výuce a formy komunikace.
- Didakticky smysluplně integrují moderní informační a komunikační technologie a reflektují využití médií ve vlastní výuce.
- Ověřují kvalitu vlastní výuky.

**Kompetence 2**

Učitelé tím, že vytvářejí učební situace, podporují učení žáků. Motivují žáky a vedou je k tomu, aby si všímali souvislostí a používali to, co se naučili.

**Standardy pro teoretické vzdělávání**

Absolventi

- Znají teorie učení a formy učení.
- Vědí, jak žáky aktivně vtáhnout do výuky a jak podpořit porozumění a transfer.
- Znají teorie učební a výkonové motivace a možnosti, jak je ve výuce aplikovat.

**Standardy pro praktické vzdělávání**

Absolventi

- Iniciují a podporují různé formy učení.
- Realizují procesy vyučování a učení při zohlednění poznatků o tom, jak se utvářejí znalosti a dovednosti.
- Probouzejí a posilují v žácích jejich potenciality učit se a podávat výkony.
- Vedou a doprovázejí skupiny učících se.

**Kompetence 3**

Učitelé podporují schopnosti žáků autonomně se učit a jednat.

**Standardy pro teoretické vzdělávání**

Absolventi

- Znají učební a sebemotivační strategie pozitivně působící na výsledky učení a práce.
- Znají metody podpory autonomního, zodpovědného a kooperativního učení (se) a jednání.
- Vědí, jak u žáků rozvíjet dlouhodobější zájem a základy pro celoživotní učení.

**Standardy pro praktické vzdělávání**

Absolventi

- Zprostředkovávají a podporují učební a pracovní strategie.
- Zprostředkovávají žákům metody autonomního, zodpovědného a kooperativního učení (se) a jednání.

## 56 Kompetenční oblast: výchova – učitelé plní svoji úlohu vychovatele

**Kompetence 4**

Učitelé jsou si vědomi sociálních a kulturních podmínek života žáků a ovlivňují v rámci školy jejich individuální rozvoj.

**Standards pro teoretické vzdělá(vá)ní**

Absolventi

- Znají pedagogické, sociologické a psychologické teorie vývoje a socializace dětí a mladistvých.
- Znají možná znevýhodnění žáků v učebním procesu a možnosti pedagogické pomoci a prevence.
- Jsou si vědomi interkulturních dimenzí ovlivňujících procesy výchovy a vzdělávání.
- Jsou si vědomi významu genderově specifických vlivů na procesy výchovy a vzdělávání.

**Standards pro praktické vzdělá(vá)ní**

Absolventi

- Rozpoznají znevýhodnění a nabízejí pedagogickou pomoc a prevenci.
- Individuálně podporují.
- Zohledňují kulturní a sociální různost v dané skupině učících se.

**Kompetence 5**

Učitelé zprostředkovávají hodnoty a normy a podporují autonomní (něm. selbstbestimmtes) hodnocení a jednání žáků.

**Standards pro teoretické vzdělá(vá)ní**

Absolventi

- Znají a reflektují demokratické hodnoty a normy a jejich zprostředkovávání.
- Vědí, jak podporovat hodnotově uvědomované postoje, autonomní posuzování a jednání žáků.
- Vědí, jak podporovat žáky při překonávání osobních krizí a v rozhodovacích situacích.

**Standards pro praktické vzdělá(vá)ní**

Absolventi

- Reflektují hodnoty a hodnotové postoje a jednají odpovídajícím způsobem.
- Postupně žáky vedou k jejich vlastnímu zodpovědnému posuzování a jednání.
- Využívají formy konstruktivního jednání v situacích, kdy se dostávají do konfliktu různé normy.

**Kompetence 6**

Učitelé nacházejí řešení obtíží a konfliktů ve škole a ve výuce.

**Standards pro teoretické vzdělá(vá)ní**

Absolventi

- Mají znalosti týkající se komunikace a interakce (zejména interakce učitel–žáci).
- Znají pravidla vedení rozhovoru a základy mezilidského jednání, které jsou ve škole, ve výuce a při práci s rodiči důležité.
- Jsou si vědomi rizik a ohrožení v dětském a mladistvém věku jakož i možnosti prevence a intervence.
- Analyzují konflikty a znají metody konstruktivního řešení konfliktů a zvládání násilí.

**Standards pro praktické vzdělá(vá)ní**

Absolventi

- Utvářejí sociální vztahy a sociální procesy ve výuce a ve škole.
- Vytvářejí s žáky pravidla mezilidského jednání a naplňují je.
- V konkrétních případech uplatňují strategie a formy prevence a řešení konfliktů.

**Kompetenční oblast: hodnocení – učitelé plní svojí úlohu hodnotitele spravedlivě a zodpovědně****Kompetence 7**

Učitelé diagnostikují učební předpoklady procesů žáků; cíleně žáky podporují a poskytují poradenství jim i jejich rodičům.

Standardy pro teoretické vzdělá(vá)ní	Standardy pro praktické vzdělá(vá)ní
<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vědí, jak různé učební předpoklady ovlivňují vyučování a učení a jak je ve výuce zohledňovat.</li> <li>• Znají různé formy nadání a poruch učení a jednání.</li> <li>• Znají základy diagnostiky učebních procesů.</li> <li>• Znají principy a přístupy poradenství poskytovaného žákům i jejich rodičům.</li> </ul>	<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozpoznají vývojové stavy, učební potenciality, učební překážky a učební pokroky.</li> <li>• Rozpoznají výchozí učební stavy (něm. Lernausgangslagen) a uplatňují speciální možnosti podpory.</li> <li>• Rozpoznají nadání a vědí o možnostech jeho podpory.</li> <li>• Uvádějí do souladu učební možnosti a učební požadavky.</li> <li>• Adekvátně situaci uplatňují různé formy poradenství a rozlišují mezi funkcí poradenství a funkcí posouzení.</li> <li>• Kooperují s kolegy při vypracování doporučení.</li> <li>• Kooperují s dalšími institucemi při vytváření nabídky poradenství.</li> </ul>

**Kompetence 8**

Učitelé podchycují výkony žáků na základě transparentních měřítek posuzování.

Standardy pro teoretické vzdělá(vá)ní	Standardy pro praktické vzdělá(vá)ní
<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Znají různé formy posuzování výkonu, jejich funkce, výhody a nevýhody.</li> <li>• Znají různé vztažné systémy posuzování výkonu a vzájemně je zvažují.</li> <li>• Znají principy zpětné vazby při posuzování výkonu.</li> </ul>	<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Koncipují zadání úloh korektně s ohledem na kritéria a na adresáta.</li> <li>• Modely a měřítka hodnocení používají oborově a situačně odpovídajícími způsoby.</li> <li>• Domlouvají se s kolegy na principech hodnocení.</li> <li>• Zdůvodňují svá hodnocení a posouzení způsobem přiměřeným adresátům a vytyčují perspektivy pro další učení.</li> <li>• Využívají hodnocení výkonu jako konstruktivní zpětnou vazbu ke své vlastní výukové činnosti.</li> </ul>

**58 Kompetenční oblast: inovování – učitelé kontinuálně rozvíjejí své kompetence****Kompetence 9**

Učitelé jsou si vědomi specifických požadavků na povolání učitele, vnímají své povolání jako veřejný úřad se specifickou zodpovědností a povinnostmi.

**Standards pro teoretické vzdělávání**

Absolventi

- Znají podstatu a strukturu vzdělávacího systému a školy jako organizace.
- Znají právní rámce své činnosti (např. Ústavu, školské zákony).
- Reflektují své profesní hodnoty a postoje.
- Mají přehled o podstatných poznatcích z výzkumu stresu a psychické zátěže.

**Standards pro praktické vzdělávání**

Absolventi

- Učí se zvládat zátěžové situace.
- Účelně a ekonomicky využívají pracovní dobu a prostředky.
- Využívají kolegiálních rad a pomoci ve vztahu ke zlepšování výuky a zvládnání pracovního zatížení.

**Kompetence 10**

Učitelé vnímají svoje povolání jako trvalou učební úlohu.

**Standards pro teoretické vzdělávání**

Absolventi

- Znají metody sebehodnocení a hodnocení jinými osobami.
- Seznamují se s výsledky výzkumu vzdělávání a vyhodnocují je s ohledem na svoji práci.
- Znají organizační podmínky a kooperační struktury ve školách.

**Standards pro praktické vzdělávání**

Absolventi

- Reflektují vlastní profesní zkušenosti a kompetence a jejich vývoj a dokážou z toho vyvodit důsledky.
- Využívají výsledky výzkumu vzdělávání pro svoji vlastní činnost.
- Dokumentují pro sebe i pro další zájemce svoji vlastní práci a její výsledky.
- Poskytují zpětnou vazbu a využívají zpětnou vazbu od jiných, aby zlepšovali svoji pedagogickou práci.
- Vnímají možnosti součinnosti s dalšími (osobami, institucemi).
- Znají a využívají možnosti podpory učitelské profese.
- Využívají formální i neformální, individuální i kooperativní příležitosti dalšího vzdělávání.

**Kompetence 11**

Učitelé se podílejí na plánování a realizaci školních projektů a záměrů.

**Standards pro teoretické vzdělávání**

Absolventi

- Znají a reflektují specifické vzdělávací poslání jednotlivých druhů a stupňů škol a vzdělávacích programů.
- Znají cíle a metody rozvoje školy.
- Znají podmínky pro úspěšnou kooperaci.

**Standards pro praktické vzdělávání**

Absolventi

- Uplatňují výsledky výzkumu vzdělávání a výuky pro rozvoj školy.
- Používají postupy a nástroje vnitřní evaluace výuky a školy.
- Ve spolupráci plánují a realizují školní projekty a záměry.
- Podporují skupiny v dosahování dobrých cílů své práce.

### 3.3 Standardy pro obory a oborové didaktiky

Standardy pro obory a oborové didaktiky navazují na vědy o vzdělávání a sledují tedy stejné cíle; zdůrazněny jsou pak propustnost a mobilita v systému vysokých škol. Stanovením oborových profilů se rozumí vytvoření rámce, ve kterém jsou formulovány obsahové požadavky pro oborové studium (KMK, 2008, s. 2). Univerzity a také jednotlivé spolkové země si však mohou stanovit vlastní stěžejní oblasti, diferenciaci či další požadavky. Profily jsou vztaženy k obecně vzdělávacím oborům, speciální pedagogice a profesně orientovaným oborům. Standardy pro obory a oborové didaktiky byly vytvořeny ve spolupráci s experty z jednotlivých oborů, speciální pedagogiky a oborových didaktik, zapojeny byly ale i oborové spolky, církve a učiteléské spolky (KMK, 2008, s. 2).

#### Definice oborové kompetence učitelů

Požadavky na oborové a oborově didaktické studium učitelství jsou rovněž odvozeny od požadavků na profesi učitele a vztahují se na kompetence, znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje, kterými musí učitel disponovat, aby zvládl svoji roli a z ní vyplývající úkoly. Tyto kompetence jsou osvojovány v rámci jednotlivých fází učiteléského vzdělávání a zvolených studijních oborů:

- Převážně v rámci první fáze učiteléského vzdělávání (studia) jsou utvářeny základní kompetence týkající se oborů, jejich epistemologie a pracovní postupy, stejně jako základní oborově didaktické kompetence.
- Zprostředkování praktických výukových kompetencí je především úlohou referendariátu; základy jsou však položeny už během první fáze (studia).
- Další rozvoj profesní role učitele je úlohou dalšího a následného vzdělávání (KMK, 2008, s. 3).

I přes zmíněné rozfázování je nutné vnímat učiteléské vzdělávání ve vzájemných souvislostech – tedy na základě časového úseku potřebného ke kvalifikaci a splnění požadavku na potřebné kompetence. Aby mohly být kompetence utvářeny, je zapotřebí, aby si studenti v rámci studia osvojili různé druhy znalostí – viz níže:

#### Oborové znalosti<sup>2</sup>

Absolventi:

- Mají solidní a strukturované oborové znalosti (něm. *Verfügungswissen*) ze základních oblastí svých aprobačních oborů.
- Mají přehled (něm. *Orientierungswissen*) o tom, kde a jak získat přístup k aktuálním otázkám a problémům svých oborů.
- Umí využít reflektovaných znalostí o oboru (něm. *Metawissen*) a umí se opírat o ideově historické a vědecko-teoretické koncepty (v profesích jsou navíc obohaceny o reflektované zkušenosti z profesní praxe).

<sup>2</sup> U znalostí je zde i na jiných místech uváděno přídavné jméno *anschlussfähig* – to odkazuje k žádané kvalitě znalostí, které mají být připraveny na to, aby se na ně mohly „napojit“ znalosti nové/další.

- Na základě svých vhladů do jiných oborů si dokážou rozvíjet své oborové znalosti, a tím i své kvalifikace přesahující jejich původní obory (KMK, 2008, s. 3).

### **Epistemologické a pracovní postupy oborů**

Absolventi:

- Rozumí epistemologickým a pracovním postupům ve svých oborech.
- Jsou schopni tyto metody využít v ústředních oblastech svých oborů (KMK, 2008, s. 4).

### **Znalosti oborové didaktiky**

Absolventi:

- Mají solidní a strukturované znalosti o oborově didaktických pozicích, o přístupech ke strukturování obsahu a umí pod zorným úhlem didaktiky analyzovat oborové, popř. praktické obsahy s ohledem na jejich účinnost.
- Znají a využívají výsledky oborově didaktických výzkumů a výzkumů z oblasti psychologie učení ohledně učení se ve svých oborech.
- Znají základy vhodného posuzování výkonů v rámci svých oborů.
- Mají fundované znalosti o žákovských charakteristikách podporujících či blokujících jejich úspěch při učení a vědí, jak diferencovaně vytvářet učební prostředí (KMK, 2008, s. 4).

### **V rámci referendariátu by měly být dosaženy tyto kompetence:**

- plánovat a podporovat učení (se) v oboru;
- schopnost zvládat komplexitu výukových situací;
- podporovat udržitelnost (něm. *Nachhaltigkeit*) učení se;
- ovládat oborově specifické hodnocení výkonů (KMK, 2008, s. 4).

### **Oborové kompetenční profily**

Oborové profily obsahují popisy kompetencí a základních obsahových oblastí, které by si studenti učitelství měli během studia osvojit. Tyto profily byly vytvořeny pro:

- *Obecně vzdělávací obory/speciální pedagogiku*: klasické jazyky; práce, technika, hospodářství; výtvarné umění; biologie; chemie; německý jazyk (mateřský jazyk); geografie; dějepis; informatika; matematika; hudba; „nové“ cizí jazyky; filozofie; fyzika; evangelické náboženství; katolické náboženství; sociální vědy/politika/hospodářství; sport; vzdělání pro primární školy (něm. *Grundschulbildung*); speciální pedagogika.
- *Profesně orientované obory*: hospodářství a správa; ocelářství.

Jako příklad oborového kompetenčního profilu uvedeme profil pro moderní cizí jazyky (*neue Fremdsprachen*).

---

**Oborový profil: moderní cizí jazyky**


---

Absolventi studia disponují kompetencemi v oblastech užívání cizího jazyka, lingvistiky, literárních věd, věd o kultuře a didaktiky cizích jazyků. Školní výuka cizích jazyků klade nároky na to, aby byli absolventi schopni si v praxi osvojené znalosti vybavovat a využívat při výuce své kompetence.

Absolventi:

- Disponují hlubokými znalostmi cizího jazyka, které se blíží úrovni rodilého mluvčího; jsou schopni si udržovat a neustále aktualizovat svojí úroveň jazyka a interkulturní kompetence.
- Jsou schopni využívat (strukturované a vzájemně propojitelné) znalosti z oblastí lingvistiky, literárních věd, věd o kultuře a jsou schopni identifikovat a rozvíjet aktuální otázky a metody těchto oblastí.
- Disponují epistemologiemi a metodologiemi jednotlivých oborů a habitem učení se prostřednictvím zkoumání (něm. *forschendes Lernen*).
- Mají schopnost analýzy a didaktizování (zejména) textů – literárních, věcných, užitných včetně nesouvislých.
- Umí na adekvátní vědecké úrovni popsat oborové a oborově didaktické výzkumné otázky a výsledky výzkumů a umí analyzovat společenský význam oboru a výuky cizích jazyků.
- Znají nejdůležitější přístupy didaktiky jazyků, literatury, reálií (ve smyslu kultury) a mediální didaktiky a umí je zhodnotit pro výuku.
- Disponují znalostmi, které jim umožní orientaci v oboru a reflektivitu ve vztahu k procesům učení se cizím jazykům – také z hlediska mnohojazyčnosti.
- Disponují hlubokými znalostmi o rozvoji a podpoře komunikační, interkulturní, textové orientované cizojazyčné kompetence, metodické kompetence a kompetence podpory žáků při učení se.
- Disponují reflektovanými zkušenostmi plánování a realizace výuky (moderních) cizích jazyků založené na kompetencích a znají základy diagnostikování a posuzování výkonů v oboru.

---

**Studium učitelství pro nižší sekundární stupeň    Rozšíření pro vyšší sekundární stupeň**


---

**Praktický jazyk**


---

- Jazyková produkce a recepce: situačně přiměřené užití písemného a ústního projevu v cizím jazyce; slovní zásoba, gramatika, stylistika, idiomatika; výslovnost, správné tvoření hlásek a intonace.
- Sociokulturní a interkulturní jazyková kompetence.
- Recepce a produkce odborných i běžných textů, recepce literárních textů.
- Zprostředkování jazyka a překlad.
- Zvláštnosti a regionální specifika praktického užití jazyka v jednotlivých cizích jazycích.

**Lingvistika**


---

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorie, metody a modely lingvistiky cizího jazyka.</li> <li>• Strukturní vlastnosti, formy a vývojové tendence cizího jazyka.</li> <li>• Sociální, pragmatické a interkulturní aspekty cizího jazyka.</li> <li>• Terminologie a metodika pro popis stavu současného jazyka.</li> <li>• Metody rešerše jako základ pro učení se zkoumáním.</li> <li>• Využití el. médií při jazykové analýze.</li> <li>• Teorie osvojování jazyka a mnohojazyčnosti.</li> <li>• Lingvistické zvláštnosti jednotlivých cizích jazyků: rozšíření, variety, jazyková politika.</li> </ul> | <p>Větší hloubka oblastí zmíněných pro nižší sekundární stupeň (viz levý sloupec tabulky) a k tomu navíc:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diachronní a synchronní pohled na cizí jazyk,</li> <li>• výzkum jazykových variet,</li> <li>• jazykové příbuznosti.</li> </ul> |
|--|---|
-

Studium učitelství pro nižší sekundární stupeň	Rozšíření pro vyšší sekundární stupeň
<b>Literární vědy</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorie, metody, modely literárních věd.</li> <li>• Teorii vedené postupy analýzy a interpretace textu, kategorizace druhů textů a jejich estetických prostředků, postupy a struktury.</li> <li>• Vývoj cizojazyčné literatury od 16./17. století do současnosti; styly, témata, motivy atd.</li> <li>• Estetické zařazení a historická kontextualizace autorů a děl cizojazyčné literatury.</li> <li>• Elektronická média a literatura.</li> </ul>	<p>Větší hloubka oblastí zmíněných pro nižší sekundární stupeň (viz levý sloupec tabulky) a k tomu navíc:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analýza textů cizojazyčné literatury od středověku,</li> <li>• hlubší znalosti jednotlivých epoch, stylů, autorů a jejich díla v historickém kontextu,</li> <li>• reflexe literatury v její historické, politické a společenské souvislosti od středověku,</li> <li>• literárněvědní akcenty jednotlivých cizích jazyků.</li> </ul>
<b>Vědy o kultuře</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorie, metody a modely věd o kultuře.</li> <li>• Teorie porozumění cizímu.</li> <li>• Reálie, specifické znalosti orientované na země hovořící cizím jazykem.</li> <li>• Interkulturní analýza textů, vizuálních médií a internetových zdrojů.</li> </ul>	<p>Větší hloubka oblastí zmíněných pro nižší sekundární stupeň (viz levý sloupec tabulky) a k tomu navíc:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• na textu a kontextu založené přístupy utváření teorií v oblasti věd o kultuře,</li> <li>• metody a jádrové oblasti kulturologicky zaměřeného srovnávání zemí.</li> </ul>
<b>Didaktika cizích jazyků</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorie učení se cizímu jazyku a individuální předpoklady osvojování cizího jazyka.</li> <li>• Teorie a metodika komunikativně orientované výuky cizího jazyka včetně měření, evaluace a podpory výkonů žáků; teorií vedená analýza výukových a učebních materiálů.</li> <li>• Teorie, cíle a postupy jazykového a interkulturního učení a jejich aplikace ve výuce.</li> <li>• Literární didaktické, textové didaktické, kulturně didaktické a mediálně didaktické teorie, cíle a postupy.</li> <li>• Oborově didaktická specifika v jednotlivých cizích jazycích.</li> <li>• Požadavky na dvojjazyčné učení a učení se.</li> </ul>	

(KMK, 2008, s. 37)

### 3.3 Standardy pro referendariát a státní závěrečné zkoušky

Jak jsme zmínili výše, referendariát je samostatná, prakticky orientovaná část učitelského vzdělávání, která následuje po (spíše teoretickém) univerzitním/vysokoškolském vzdělávání. Tato fáze vzdělávání sestává z praxí na školách a seminářů na univerzitě, popř. vysoké škole, proto je nutná velmi úzká spolupráce obou institucí. Cílem referendariátu je dle standardů propojovat oborové, oborově didaktické kompetence a kompetence získané v rámci studia věd o vzdělávání se školní praxí – standardy pro přípravnou fázi jsou tedy chápány jako rozšíření předešlých standardů (KMK, 2012, s. 1).

Do referendariátu jsou připuštěni studenti, kteří složí první část státní závěrečné zkoušky na konci magisterského (pedagogicky orientovaného) studia. Přístup k této



fázi vzdělávání by neměl být externě omezován (např. ze strany státu), jediným limitem je omezený počet spolupracujících škol a jejich kapacita (KMK, 2012, s. 2).

### **Strukturní a obsahové požadavky na referendariát**

Vzdělání v referendariátu probíhá přímo ve školách a navíc v rámci seminářů na univerzitách a vysokých školách v různých formách a zahrnuje teoretický úvod, cvičnou výuku a teoreticky fundovanou reflexi. V rámci referendariátu by měly být využívány následující formy vzdělávání: úvodní semináře, hospitace, společná výuka se vzdělavatelem, samostatná výuka, doprovodné semináře (KMK, 2012, s. 2).

Rozsahy ani poměry vlastní výuky nejsou v rámci standardů řešeny. Speciální roli pak hrají praxe v zahraničí, které by měly být na jedné straně studentům uznávány jako součást referendariátu, na druhé straně se ale doporučuje, aby minimálně polovinu referendariátu absolvovali studenti v Německu (KMK, 2012, s. 2). Obsahové požadavky na referendariát učiteléského vzdělávání byly stanoveny tak, aby se shodovaly s požadavky na vědy o vzdělávání (viz kap. 3.1).

### **Principy státní závěrečné zkoušky**

Na konci přípravné fáze následují (druhé) státní závěrečné zkoušky, které probíhají dle zákonem stanovených pravidel a jsou plně v zodpovědnosti spolkových zemí. Cílem státních závěrečných zkoušek podle standardů by mělo být zjistit, zda bylo dosaženo cílů referendariátu – je zjišťován stav rozvoje kompetencí podle standardů pro vědy o vzdělávání. Závěrečná zkouška má probíhat za přítomnosti odborníků z vysokých škol či univerzit a vzdělavatelů ze škol. Hodnocena by neměla být pouze vlastní zkouška, ale i průběžné výsledky a hodnocení získané v rámci celé druhé fáze (srov. KMK, 2012, s. 4).

## **3.4 Standardy a evaluace učiteléského vzdělávání**

Na základě zadání *Stálé konference ministrů kultu* (KMK) byla týmem expertů vedeným Terhartem et al. (2002) vytvořena expertíza, která měla představit, jak by mohla probíhat evaluace učiteléského vzdělávání na základě standardů. V centru pozornosti této expertízy stanuly otázky týkající se kvality učiteléského vzdělávání a v jejím rámci byly navrženy standardy pro jeho evaluaci. Standardy pro evaluaci učiteléského vzdělávání se zaměřují pouze na studium a referendariát, další a následné vzdělávání nejsou zohledněny. Cílem standardů pro evaluaci učiteléského vzdělávání bylo nejprve zachytit kritéria kvality „dobrého“ učiteléského vzdělávání a následně představit možnosti ověřování toho, zda jsou kritéria kvality naplňována (srov. Terhart et al., 2002, s. 4). Tyto standardy byly formulovány pro úroveň aktérů, institucí a vzdělávacího systému a představovaly tak východisko pro komplexní víceúrovňovou evaluaci postihující širokou škálu modalit v rámci učiteléského vzdělávání.

V rámci expertízy je evaluace na úrovni aktérů chápána ve smyslu zjišťování podoby a úrovně osvojovaných kompetencí. Pro potřeby evaluace byly navrženy

64 standardy pro absolventy první fáze učitelského vzdělávání, tj. studia (zvláště pro složky: obor a oborové didaktiky, vědy o výchově, praxe), ale také referendariátu. Následně byly navrženy i konkrétní možnosti postupu při evaluaci (viz Terhart et al., 2002, s. 20–25).

Evaluace na úrovni institucí je zaměřena na zajištění informací o průběhu učitelského vzdělávání v rámci studia i referendariátu. Aby mohly univerzity<sup>3</sup> nabízející učitelské vzdělávání naplňovat standardy, měly by vytvářet centra učitelského vzdělávání (*Zentren für Lehrerbildung*), která by zajišťovala propojení oboru, oborové didaktiky a věd o vzdělávání. Na oborových fakultách by měly být zřízeny komise pro plánování kurikula (*Lehrplankommission*) pro studium učitelství a mělo by být i zvažováno jádrové kurikulum učitelského vzdělávání, které by bylo společné pro všechny studenty učitelství (srov. Terhart, 2002, s. 40–43). Pro evaluaci institucí nabízející referendariát by se mělo vycházet zejména z požadavků zmíněných výše (viz kap. 2.3).

Na úrovni systému jsou standardy pro evaluaci zaměřeny na podmínky pro realizaci učitelského vzdělávání. Terhart (2002, s. 29) upozorňuje na to, že systému učitelského vzdělávání v Německu chybí tzv. *governance* (i KMK má pouze pravomoc doporučovat). Systém je navíc roztržštěný do jednotlivých spolkových zemí. Úkolem systému řízení učitelského vzdělávání je: (1) vytvořit přehled o učitelském vzdělávání, (2) zjistit, jak si jednotlivé instituce a odbory stojí, a (3) ověřovat, jak se při vlastním zjišťování postupovalo. K dosavadním způsobům řízení by měly přibýt rámce pro vytváření jádrového kurikula učitelského vzdělávání řešící vztah obsahů a kompetencí (srov. Terhart et al., 2002, s. 47).

#### 4 Další vývoj kolem KMK standardů: kritika a výhledy

Jak už to tak mnohdy bývá, ruku v ruce s postupným zveřejňováním KMK standardů šla vlna kritiky. Začali se ozývat jak jednotliví odborníci (např. Reh, 2005), tak i instituce a odborné a profesní společnosti (např. DphV, 2004; DGfE, 2004; GEW, 2008). Diskutující se vyjadřovali např. k tomu, jak by měly být standardy koncipovány (popř. zda mají vůbec vzniknout), jak by měly vypadat standardy pro vědy o vzdělávání (popř. vědy o výchově), pro obory a jejich didaktiky apod.

V obecném pohledu byly a jsou KMK standardy kritizovány z mnoha stran (viz Herzog, 2005; Helsper, 2006; Böttcher, 2006; Keuffer, 2010). Kritika vyjadřuje obavy mnohých odborníků, že formulace standardů zploští mnohovrstevnatý pohled na učitelské povolání, že standardy následují mylnou představu o „sériové produkci“ kompetencí v učitelském vzdělávání, že vyústí v „hyperstabilitu“ obsahu i forem učitelského vzdělávání. Kritické hlasy dále zmiňují, že standardy vychází z přístupu „top-down“ (shora dolů), takže „ignorují“ reformní iniciativy „zdola“ a že nerespektují reálnou situaci v oblasti vzdělávání (srov. Terhart, 2007, s. 8–9).

<sup>3</sup> Terhartovo pojetí standardů navazuje na snahu posledních let v Německu na univerzitarizaci učitelského vzdělávání, proto jsou jako instituce zamýšleny v prvé řadě univerzity.

Jako příklad kritiky standardů za oblast věd o vzdělávání lze zmínit *Stanovisko Německé společnosti pro vědy o výchově k návrhu standardů pro učitelské vzdělávání – vědy o vzdělávání* (DGfE, 2004), ve kterém je vyjádřena obava, že by standardy v důsledku své značné diferenciaci možná mohly plnit funkci „minimálních kompetencí“, avšak nikoli funkci „ideálních“ standardů. Dále pak je zde kritizováno nedostatečné odlišení věd o výchově (něm. *Erziehungswissenschaften*) a věd o vzdělávání (něm. *Bildungswissenschaften*) a stejně tak nedostatečná se jeví diferenciaci mezi znalostmi a vědomostmi. Kriticky je také vnímána nejasná pozice oborových didaktik, které jsou sice zmíněny jako součást standardů pro vědy o vzdělávání, ale dále jsou rozpracovány ve standardech pro obory. Navíc není jasně pojmenován vztah oborových didaktik a věd o výchově, popř. věd o vzdělávání. Kritizováno je také to, že v koncepci není věnována dostatečná pozornost třetí fázi učitelského vzdělávání. Ve *Stanovisku... DGfE* je dále poukazováno na to, že problematika výchovy v (učitelském) vzdělávání je ve standardech řešena pouze okrajově. Malá pozornost je také věnována mimoškolním (a tedy i výchovným) kompetencím učitele, zejména v souvislosti s konceptem tzv. celodenní školy. Pozornost je také věnována spíše formálním nedostatkům (např. opakování některých požadovaných kompetencí ve vícero kompetenčních oblastech).

Kritiku standardů pro obory a oborové didaktiky přiblížíme na příkladu *Stanoviska Institutu pro vědy o výchově se zaměřením na didaktiku dějepisu a politologii Univerzity v Hamburku*. Tým kolem profesora Andreease Körbera se v něm zaměřil kromě obecné kritiky na analýzu oboru historie a zejména pak na jeho didaktiku. V první řadě je kritizována koncepce profilů, které spíše než „kompetenční profil“ působí dojmem modelu, na jehož základě by měly být teprve profily rozpracovány. Výčtová podoba profilů způsobuje nevyváženost mezi obecnými koncepty a konkrétními požadavky standardů. Dále je poukazováno na fakt, že stěžejní koncepty oboru se nemusí shodovat se stěžejními koncepty oborových didaktik. Navíc chápání oborových didaktik jako „zrcadla“ oborů je dle autorů neudržitelné – na oborové didaktiky by mělo být nahlíženo jako na samostatné vědecké disciplíny (srov. Körber et al., 2008, s. 2).

V pedeutologických a oborově didaktických výzkumech jsou KMK standardy reflektovány pouze sporadicky. Např. na poslední (2014) konferenci *Společnosti pro empirický výzkum vzdělávání* (GEBF) se ke KMK standardům odkazovalo pouze v nepatrném počtu příspěvků, nejčastěji v kontextu výzkumu utváření pedagogických, popř. oborově didaktických znalostí a rozvíjení kompetencí učitele.

Kdo se KMK standardy i nadále systematicky zabývá, je tým kolem E. Terharta, a to např. v rámci studií DELPHI a BILWISS. Studie DELPHI (Kunina-Habenicht et al., 2012) si položila otázku, které pedagogické obsahy jsou pro budoucí učitele důležité. Dotazováno bylo 50 expertů působících v pedagogické části učitelského vzdělávání (mezi nimi i ti, kteří působí v rámci referendariátu). Výzkumníci expertům předložili 213 témat uspořádaných do 9 obsahových bloků s tím, aby seřadili témata dle relevance. Redukcemi výzkumníci dospěli ke 104 tématům (viz Příloha 1). Ukazuje se, že mezi experty existuje zřejmý konsensus – za nejdůležitější jsou považována témata

66 blížká výuce a učitelovu jednání. Na druhé straně kontinua se umístila témata bez vazby na konkrétní situace, témata abstraktnější, témata vázaná na struktury. Témata týkající se normativní stránky výchovy a vzdělávání (Je to či ono správné? Je to či ono legitimní?) byla považována za (středně) důležitá. Výzkumný tým sledoval i metodologický cíl – na základě studie DELPHI bude vytvářet standardizovaný test pedagogických znalostí.

Studie BILWISS navazuje na studii DELPHI a zabývá se osvojováním pedagogických znalostí v rámci referendariátu (Terhart et al., 2012). Její autoři si položili mj. otázku, které pedagogické obsahy jsou důležité z pohledu studentů učitelství. Ke zjišťování bylo využito adaptovaných dotazníků ze studie DEPHI; ty byly předloženy 3300 studentům nacházejícím se v referendariátu. V současné době jsou k dispozici dílčí výsledky, které mají odpovědět na otázku, zda mohou znalosti při vstupu do studia a typ studia ovlivnit pedagogické znalosti u studentů v prvním roce referendariátu. Výsledky naznačují slabý vliv znalostí na pedagogické znalosti při vstupu do studia. Dále z výsledků vyplývá, že studenti referendariátu, kteří studovali učitelské obory, vykazovali mírně vyšší úroveň pedagogických znalostí než studenti, kteří absolvovali oborové studium (srov. Kunina-Habenicht et al., 2013).

Jak shrnuje Terhart et al. (2012, s. 3), standardy jsou jen doporučené, působí tedy v rámci něčeho, co bychom mohli nazvat měkké řízení (něm. *sanfte Steuerung*), je tedy obtížné vyhodnotit jejich účinnost. Obsahová analýza z konce roku 2009 zaměřená na popisy učitelských studijních programů pro pedagogickou část učitelského vzdělávání na univerzitách v Severním Porýní-Vestfálsku ukázala, že ohled na KMK standardy je zde jen sporadický, dominují klasická pedagogická a školně pedagogická témata. Navíc studenti mají obecně enormní možnost volby, takže je téměř nemožné zjistit, zda se studenti s obsahy v nějakém didaktickém či výukovém kontextu vůbec setkají (srov. Terhart, 2012, s. 10).

## 5 Shrnutí a závěry

Pokusme se nyní stručně shrnout hlavní charakteristiky KMK standardů a naznačit, v čem jsou kontrastní vůči koncepci standardu (a kariérního systému), kterou dnes v České republice vytváří Národní institut pro další vzdělávání (Kuhn, 2013) – polemicky k tomu viz Janík, Spilková a Pišová (2014). Zaměříme se při tom na problém struktury, fázi a obsahu standardů (pro učitelské vzdělávání).

KMK standardy jsou v Německu vytvářeny mj. proto, aby umožnily vyhodnotit pozitivní a negativní odchylky od průměru v kvalitě učitelského vzdělávání. Nemá však jít jen o dokumentaci stavu, ale především o posouzení reality učitelského vzdělávání a jeho účinnosti na základě předem definovaných kritérií (tj. standardů). To má být východiskem pro zacílení podpory v učitelském vzdělávání. Česká koncepce standardu se primárně zaměřuje na učitele (v praxi), učitelské vzdělávání programově neřeší. Jeden z problémů české koncepce standardu tudíž spočívá v tom, že problém kvality v učitelské profesi neuchopuje systémově. V koncepci KMK standar-

dů je uvedený problém řešen tím, že je vystavěna víceúrovňově. Vedle standardů pro evaluaci v rovině aktérů (absolventů učitelství) jsou vymezeny i standardy pro instituce učitelského vzdělávání a jejich programy (řeší výstupní zkoušky a uvádění učitelů do profese) a standardy pro politicko-administrativní oblast, která má fungovat jako řídicí a monitorující instance celého systému.

KMK standardy byly navrženy pro první fázi učitelského vzdělávání (tzv. studium) a pro druhou fázi (tzv. referendariát).<sup>4</sup> Je zde tedy patrná snaha řešit otázku kvality učitele a jeho vzdělávání jakožto kontinuální proces, který nekončí absolvováním přípravného vzdělávání. V české koncepci standardu a kariérního systému je snaha o uchopení stávání se a bytí učitelem jakožto kontinuálního procesu rovněž patrná, avšak role jednotlivých aktérů a institucí v různých etapách zde není rozpracována.

KMK standardy byly formulovány pro jednotlivé komponenty kurikula učitelského vzdělávání. V současné době jsou k dispozici standardy pro vědy o vzdělávání a standardy pro obory a oborové didaktiky. V rámci standardů pro vědy o vzdělávání jsou formulovány obsahové oblasti, didakticko-metodické přístupy a kompetenční oblasti. Standardy pro obory a oborové didaktiky obsahují vymezení oborové kompetence učitelů a kompetenční profily. Oborové kompetenční profily jsou specifikovány pro obecné obory (např. moderní cizí jazyky, matematiky atd.), pro prakticky orientované obory a pro speciální pedagogiku a postihují jak studium učitelství pro nižší a vyšší sekundární stupeň. KMK standardy jsou tedy koncipovány jako diferencované nejen vzhledem ke stupňům škol, ale také vzhledem k aprobačním oborům. Tímto se výrazně odlišují od českého standardu, který v těchto ohledech diferencován není, což je činí učiteli jednotlivých aprobačních oborů velmi obtížně uchopitelným.

V porovnání se situací v učitelském vzdělávání v České republice lze říci, že vzdělávání učitelů je v Německu podstatně diferencovanější. Roli hrají nejen vlastní vzdělávací instituce, ale i systémy jednotlivých spolkových zemí a také fakt, že učitelské vzdělávání nabízí jak vysoké školy pedagogické, tak univerzity. KMK standardy si kladly za cíl sjednat určitou přehlednost v diverzifikujícím se systému učitelského vzdělávání. Lze předpokládat, že s ohledem na zvyšující se rozrůzněnost učitelského vzdělávání v České republice se tento cíl zanedlouho stane aktuálním i u nás.

## Literatura

Bellenberg, G., & Thierack, A. (2002). *Bewegung in der deutschen LehrerInnenbildung?* In M. Sertl & B. Falkinger (Eds.), *LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien. Schulheft*, 108, 31–42.

<sup>4</sup> Je třeba zmínit, že evaluace následného a dalšího vzdělávání učitelů nebyla předmětem zadání, ačkoli jsou si autoři vědomi její důležitosti. Účinnost učitelského vzdělávání by měla být sledována až do roviny profesních kompetencí absolventů po ukončení první a druhé fáze vzdělávání, nicméně o zkoumání vlivu profesních učitelských kompetencí (získaných v učitelském vzdělávání) na učení a zkušenosti žáků se z důvodu principiálních metodologických problémů neusilovalo (viz kap. 2.2).

- 68 Böttcher, W. (2008). Standards Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität. In W. Susann Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Eds.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (s. 187–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cochran-Smith, H., & Fries, M. K. (2002). Sticks, stones and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Research*, 30(6), 3–15.
- Deutscher Philologenverband (DPHV). (2004). *Stellungnahme des Deutschen Philologieverbandes zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Dostupné z [http://www.dphv.de/fileadmin/user\\_upload/positionen/bildungspolitik/standpunkte/StellungnahmeDPHVLehrerbildungsstandards.pdf](http://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/positionen/bildungspolitik/standpunkte/StellungnahmeDPHVLehrerbildungsstandards.pdf).
- DGfE (2008). *Zum Entwurf der Kultusministerkonferenz „Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften“*. Dostupné z [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004\\_Stellungnahme\\_KMK\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_Stellungnahme_KMK_Lehrerbildung.pdf).
- Dvořák, D. (2013). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 17(2), 9–26.
- Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). (2014). *Die Perspektiven verbinden. Abstractband*. Frankfurt am Main: DIPF, Goethe Universität.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Dostupné z [http://www.gew.de/Binaries/Binary39863/GEW-Stellungnahme\\_Lehrerbildung\\_KMK.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary39863/GEW-Stellungnahme_Lehrerbildung_KMK.pdf).
- Gogolin, I., Krüger, H.-H., Lenzen, D., & Rauschenbach, T. (Eds.). (2005). *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Beiheft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2006). Die Macht der Standards. Thesen und Anfragen zu den Kräfteverschiebungen im Feld schulischer Bildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 6(1), 8–24.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 252–258.
- Janík, T., Spilková, V., & Pišová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Janík, T., & Najvarová, V. (2006). Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (porovnání situace v České republice a v Německu). In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V. (2014). Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumů PISA. *Pedagogická orientace*, 24(1), 58–76.
- Ježková, V., Janík, T., & von Kopp, B. (2008). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum.
- Keufer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*, 40(21), 51–67.
- Kuhn, J. (2013). Leader školy by mohl mít až o 20 procent vyšší plat (Rozhovor). *Učitelství noviny*, 116(46), 8–11.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stockert, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gössling, J., ... Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15(4), 649–682.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., ... Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Körper, A., Bauer, J.-P., Schreiber, W., & von Borries, B. (2008). *Stellungnahme zum Entwurf der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ für das Fach Geschichte*. Hamburg: Universität Hamburg. Dostupné z <http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg>

- .de/wordpress-mu/historischdenkenlernen/files/2009/09/Stellungnahme\_KMK\_Bildungsstandards\_Lehrerbildung\_2008\_8.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion*. Dostupné z [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf).
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Dostupné z [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf).
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004b). *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*. Dostupné z [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf).
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.06.2014*. Dostupné z [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16\\_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf).
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. Dostupné z [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_12\\_06-Vorbereitungsdienst.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf).
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 259–265.
- Sandfuchs, U. (2013). Struktura a reforma vzdělávání učitelů v Německu. *Pedagogika*, 63(4), 537–548.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21.
- Terhart, E., Schulze, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., ... Leutner, D. (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 96–106.
- Terhart, E. (2007). Standarts in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 2–14.
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 275–279.
- Terhart, E. et al. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Mgr. Miroslav Janík, Institut výzkumu školního vzdělávání  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
183873@mail.muni.cz

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
peskova@ped.muni.cz

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Institut výzkumu školního vzdělávání  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
tjanik@ped.muni.cz

## 70 Příloha 1 Témata věd o vzdělávání seřazená dle důležitosti (Kunina-Habenicht, 2012)

**Vzdělávací systém a organizace školy**

Relevance témat

1. Nové řízení / edukační governance
2. Reprodukce sociálních a etnických nerovností
3. Škola a rozvoj osobnosti (personalizace)
4. Efektivita školy (jako jednotky)
5. Struktura vzdělávacího systému
6. Ekologie školy, kultura školy, život ve škole
7. Právní souvislosti: žáci a rodiče
8. Právní souvislosti: učitelé
9. Teorie školy

**Teorie vzdělávání**

Relevance témat

1. Aktuální otázky vzdělávání: z pohledu filozofie edukace
2. Základní antropologické a filozofické otázky výchovy a vzdělávání
3. Strukturální problémy německého vzdělávacího systému
4. Normy a jejich zdůvodňování ve výchově a vzdělávání
5. Rovnost a spravedlivost v kontextu vzdělávání
6. Etika pedagogických povolání

**Učiteléské povolání**

Relevance témat

1. Pedagogická profesionalita
2. Teorie a výzkumy k učiteléskému povolání
3. Znalosti o poradenství
4. Základní principy kooperativní práce
5. Oblasti činnosti a úlohy
6. Výzkumy k zátěži a nárokům, psychologické modely stresu
7. Teorie reflektivní praxe a příbuzné přístupy
8. Formální požadavky na učiteléské povolání
9. Techniky managementu stresu
10. Obecné profesionální techniky práce
11. Techniky časového managementu

**Výuka**

Relevance témat

1. Konstruktivní práce s chybami
2. Hodnocení: vztahové formy
3. Charakteristiky výuky účinné vzhledem k učení
4. Sociální formy výuky
5. Metodické formy výuky
6. Řízení třídy
7. Autoregulace učení
8. Zprostředkování strategií učení
9. Výuka jako sociální situace
10. Výkony ve škole
11. Formy posuzování žáků
12. Analýza žákovských chyb
13. Konflikty a spolupráce ve výuce
14. Autoevaluace a evaluace druhou osobou ve výuce

**Heterogenita a sociální konflikty**

Relevance témat

1. Kulturní heterogenita
2. Sociální heterogenita
3. Strategie řešení konfliktů
4. Zacházení s kulturní heterogenitou
5. Heterogenita a její podmínky
6. Heterogenita s ohledem na gender
7. Komunikační teorie

**Socializační procesy**

Relevance témat

1. Utváření identity
2. Problémové chování
3. Diferenciace/nerovnosti
4. Pohlaví (gender)
5. Mládež
6. Sociální změny
7. Psychologické socializační teorie

**Diagnostika a evaluace**

Relevance témat

1. Metody a postupy
2. Interpretace údajů a testů
3. Základní pojmy z oblasti kvality testování
4. Posuzování výkonu a chování
5. Základní pojmy: teorie
6. Základní pojmy: diagnostiky
7. Deskriptivní statistika
8. Kvalitativní metody
9. Základní pojmy: studie
10. Design evaluací

**Učební procesy**

Relevance témat

1. Učební motivace
2. Metakognice a autoregulované učení
3. Utváření znalostí
4. Atribuce
5. Modelové učení
6. Výkonová motivace
7. Self-efficacy a akademické sebepečení
8. Modely paměti
9. Kognitivní a intervenční přístupy
10. Teorie orientované na chování
11. Motivační poruchy a intervenční přístupy

**Vývojové procesy**

Relevance témat

1. Kognitivní vývoj
2. Jazykový/řečový vývoj
3. Motivace, emoce a regulace jednání
4. Význam rodiny vrstevníků a školy
5. Sociální kognice
6. Vývoj osobnosti a utváření sebepečení
7. Morální vývoj
8. Vývoj porozumění čtenému
9. Vývoj matematických výkonů