



CENTRUM PRO STUDIUM VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ, v. v. i.

Jankovcova 933/63, 170 00 Praha 7 – Holešovice

**Profesní situace absolventů studijních programů
zaměřených na přípravu budoucích učitelů a příprava
budoucích učitelů (reflexe praxí)**

Karel Hanuš, Michaela Šmídová

Praha, 2019

Studie byla zpracována v rámci dotace MŠMT poskytnuté na další činnost CSVŠ, v.v.i pro rok 2019.

Obsah

Obsah	3
Shrnutí.....	4
1. Úvod	7
2. Metodologie studie	8
2.1 Kvantitativní analýza dat Absolvent 2018 zaměřená na absolventy, kteří absolvovali pedagogický studijní program/obor	8
2.2 Kvalitativní sonda	9
3. Kvantitativní analýza dat Absolvent 2018	14
3.1 Motivace ke studiu (na začátku + ochota k jeho opakování)	14
3.2 Způsoby výuky během studia	15
3.3 Kde pracují?	17
3.4 Příjmová situace absolventů	17
3.5 Reflexe kompetencí.....	18
3.6 Spokojenost s prací	21
4. Analýza rozhovorů: Reflexe praxe	23
4.1 Rozsah praxí: je dostatečný?	23
4.2 Organizace praxí	25
4.3 Evaluace praxí	26
4.4 Reflexe administrativní a finanční náročnosti praxí a návrhy na zlepšení	27
4.5 Celkové hodnocení pedagogických praxí a studia	31
5 Analýza rozhovorů: Pedagogické dovednosti a jejich reflexe	34
5.1 Pedagogické dovednosti	35
5.2 Hlavní polemiky a otázky k analýze rozhovorů	40
Použité zdroje.....	43

Shrnutí

Předmětem studie jsou dvě související témata. Prvním z nich je situace absolventů studia pedagogických oborů na vysokých školách tak, jak je zobrazena prostřednictvím dat z národního šetření Absolvent 2018. Druhé téma je reflexe a hodnocení studia se zvláštním zřetelem k praxi během studia pedagogických oborů. Aktéry této kvalitativní reflexe (provedené formou rozhovorů) jsou studenti, absolventi (začínající i zkušení učitelé), garanti praxí na vysokých školách a poskytovatelé praxí na základních a středních školách.

Absolventi, tj. ti, kteří úspěšně dokončili svá studia, hodnotí svou zkušenost se studiem ve většině pozitivně (skoro 70 % z nich by ho hypoteticky opět zvolilo) a jejich motivace ke studiu byla založená především na přesvědčení, že studium povede k rozvoji jejich znalostí a dovedností a také zajímavé a naplňující práci, ale méně k dobrému finančnímu ohodnocení. Z hlediska absolventů jsou při studiu používány spíše tradiční způsoby výuky: přednášky jsou jednoznačně nejintenzivněji uplatňovanou metodou. Přestože praxe jsou povinnou součástí studia tohoto zaměření, jejich intenzita je výrazně nižší než právě u přednášek. Analýza zaměřená na uplatnění na trhu práce v podstatě potvrdila, že jen zhruba polovina absolventů po svém studiu přechází do pedagogické praxe. Tento podíl se může ještě v čase proměnit, protože poměrně velká část absolventů/tek (15 %) v době do pěti let po skončení studia jsou na rodičovské/mateřské dovolené. Z hlediska příjmů se největší podíl absolventů pohybuje v rozmezí 22 až 31 tisíc Kč (hrubého) a jejich spokojenost s prací patří k nejvyšším v porovnání s ostatními oborovými skupinami. Určitým výrazným, byť dílčím, vodítkem pro hodnocení kvality a relevance tohoto typu studia může být reflexe kompetencí. Absolventi, kteří pracují ve vystudované profesi (jsou učitelé) ve zvýšené míře pociťují nedostatečnost některých svých kompetencí ve vztahu k tomu, v jaké výši jsou po nich požadovány zaměstnavateli. Tato diskrepance je přitom poměrně výrazně vyšší u absolventů prezenčních forem studia a týká se zejména: oborově specifických znalostí, komunikačních dovedností, schopností jednat se zákazníky, schopnosti řešit problémy, plánovací a organizační schopnosti a tvůrčích schopností. Obecně sice je podle absolventů úroveň těchto kompetencí vysoká, ale zároveň mírně pod úrovní, která je po nich vyžadována. Přetrvává sice problém s poměrně nízkým hodnocením cizojazyčných kompetencí, ale v současném českém školství (s výjimkou učitelů cizích jazyků) tato kompetence není podle absolventů ani

příliš intenzivně vyžadovaná. To je paradox, který je přítomný nejen mezi absolventy pedagogických studijních programů.

Kvalitativní část studie přinesla následující poznatky. Hlavním motivem vyskytujícím se v odpovědích informantů k celkovému hodnocení studia byl vnímaný rozpor mezi teorií a praxí, který se projevoval v několika rovinách a s různou intenzitou na jednotlivých fakultách a aprobacích. Často byl tento jev zmiňován v souvislosti se skladbou a pojetím předmětů (např. důraz na oborové předměty oproti pedagogicko-psychologickým, rozdíl mezi jejich vysokoškolským pojetím a potřebami výuky na ZŠ a SŠ, relativně vyšším důrazem na teorii a dějiny pedagogiky, didaktiky a psychologie oproti oborovým didaktikám, psychickým projevům/chování u cílové skupiny žáků a konkrétním tipům na řešení různých situací využitelným v praktické výuce). Tato vnímaná diskrepance může souviset i se skutečností, že vysokoškolští učitelé nemají zdaleka vždy praktickou zkušenost s výukou na ZŠ či SŠ a mohou tak hůře zohlednit praktické potřeby budoucích učitelů. Studenti zmiňují i přísnější hodnocení u zkoušek z oborových předmětů oproti předmětům pedagogickým a psychologickým i atmosféru na fakultě příkládající těmto skupinám předmětů odlišný význam. Zástupci fakult na druhou stranu zdůrazňují, že absolvent učitelských studijních programů není hotový produkt, že škola má pouze omezené možnosti rozvíjet jeho dovednosti (nemůže například pokrýt všechny typy škol a tříd), a nelze na ni vznášet nerealistická očekávání, že záleží i na individuálním přístupu studenta (a obecně i osobnostním rozvoji, což zmiňují zástupci všech oslovených skupin). A vnímaný rozpor mezi teorií a praxí je do určité míry přirozený pro studenty všech oborů a není třeba mu přikládat přehnaný význam.

Analýza rozhovorů tak potvrdila určitou konzervativnost pedagogických fakult nebo učitelských oborů na nepedagogických fakultách (vyšší důraz na oborové a teoretické znalosti), která je do jisté míry podporována i současnou legislativou (více praxe by se vlastně už nevešlo, protože je nutné splnit i požadavky na jiné součásti studia). Poskytovatelé praxe a studenti případně i již praktikující učitelé však podíl praxe během studia vnímají jako spíše nedostatečný a to třeba i ve vztahu k náročné školské administrativě (vykazování inkluze, třídnictví, apod.), se kterou ale během studia na VŠ nemají možnost setkat. Administrativně jsou praxe vnímány ze strany vysokých škol jako náročné a zatěžující (množství a administrace DPP, pojištění proti újmě na majetku). A stejně tak je způsob jejich

dosavadní systémové finanční podpory hodnocen jako nedostatečný a nemotivující. Jedním z dílčích navrhovaných řešení jak snížit administrativní náročnost, je vytvoření elektronického systému přihlašování a evidencí praxí (na úrovni vysoké školy). Ke zvýšení motivace pro garantujícího učitele by mohlo přispět i to, že by se jeho odměna za tuto činnost chápala jako nezdanitelná.

1. Úvod

Předkládaná studie se zaměřuje na dvě oblasti analýzy:

- relevantní výsledky kvantitativního šetření Absolvent 2018 na vybrané skupině absolventů pedagogických oborů;
- kvalita a hodnocení přípravy/studia budoucích učitelů se zvláštním zřetelem k podobě a efektivitě učitelských praxí během studia založená na zjištěních kvalitativní sondy; téma vychází z konzultace s Odborem dalšího vzdělávání a péče o pedagogické pracovníky MŠMT a současně s Odborem pro vysoké školy, MŠMT

Předkládaná studie je tedy založená především na dvou typech výzkumu a analýzy: kvalitativní výzkum v podobě sondy mezi vybranými respondenty a kvantitativní výzkum provedený formou výběrového statistického zpracování oblastí relevantních pro studii z šetření Absolvent 2018.

2. Metodologie studie

2.1 Kvantitativní analýza dat Absolvent 2018 zaměřená na absolventy, kteří absolvovali pedagogický studijní program/obor

Možnost přímého využití výsledků šetření Absolvent 2018 je omezená, protože výzkum byl zaměřen na obecné skutečnosti, které v podstatě nereflktují oborová specifika. Toto konstatování se týká rovněž pedagogických oborů. Výsledky lze tedy chápat především v tom smyslu, že ilustrují hlavní trendy v tomto typu a zaměření vzdělání. Nejlépe zobrazují kariérní směřování absolventů, protože právě jemu byla věnována velká pozornost. Tj. mimo jiné dokáže tento typ výzkumu odpovědět na otázku, jaký podíl absolventů využije vystudovaný obor ve své následující profesní kariéře. Částečně lze využít rovněž reflexi kompetencí, které sice nejsou přímo směřovány na specifické kompetence potřebné pro učitele, ale mají obecnější vypovídací hodnotu (např. kompetence jako jsou jazykovou vybavenost, oborové znalosti, nebo schopnost řešit problémy).

Tabulka 1: Základní charakteristika výběrového souboru absolventů pedagogických oborů.

pohlaví	
ženy	84,2
muži	15,8
forma studia	
prezenční	46,3
kombinovaní	53,7
typ studia	
BC	36,7
Mgr	13,6
nMgr	47,9
PhD	1,9

V rámci šetření příslušné obory absolvovalo celkem téměř 3 500 studentů (z celku šetření Absolvent 2018 jde o cca 16,5 %). Tabulka 1 ukazuje základní charakteristiky tohoto výběrového souboru. Jednoznačně v něm převažují ženy (v celém šetření byla převaha žen výrazně nižší, poměr mezi ženami a muži byl 65 % a 35 %) a mírně převažují také absolventi kombinovaných forem studia a navazujících magisterských studijních programů. Průměrný

věk v době, kdy respondenti vyplňovali dotazník (tj. rok 2018) byl mezi absolventy prezenční formy studia 29 let a u kombinované 41 let (nejstarším absolventům bylo přitom i více než 60 let).¹

V části 3. Kvantitativní analýza dat Absolvent 2018 této studie se soustředíme zejména na tyto vybrané charakteristiky: studijní motivace, hodnocení studia a kompetencí a konečně také na profesní směřování absolventů. Dílčím způsobem využíváme možností srovnání s výzkumem TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), který probíhal v ČR v roce 2018, byl realizovaný Českou školní inspekcí a zaměřený na učitele a ředitele.²

2.2 Kvalitativní sonda

Výsledky kvalitativní sondy cílené na reflexi praxí prezentované v této studii vycházejí z širšího kvalitativního výzkumu, který má dvě hlavní témata:

- A. reflexe kvality přípravy na VŠ ze strany studentů a absolventů pedagogických oborů ve vztahu k jejich uplatnění v pedagogické praxi**
tj. zejména na zjišťování rozvoje pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě: např. využití diagnostických postupů, práce s klimatem třídy, přizpůsobení výuky individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledování pokroku každého žáka, poskytování sumativního i formativního hodnocení, práce s heterogenním kolektivem, efektivní využití digitálních technologií ve výuce, znalost a zajištění BOZ atd.; motivace ke studiu
- B. reflexe systémů pedagogických praxí fakult**
formy, rozsah, vedení a reflexe/hodnocení/evaluace praxí; pozornost bude věnována rovněž finanční/administrativní náročnosti praxí

Cílem sondy bylo kvalitativně identifikovat témata/oblasti, které se v souvislosti s pedagogickou přípravou objevují u různých typů aktérů. Pro účely kvalitativní sondy byly využity polostrukturované rozhovory, jejichž definitivní obsah byl založen na požadavcích zadavatele (Odbor dalšího vzdělávání a péče o pedagogické pracovníky, MŠMT)³. Výběr informantů⁴ byl vzhledem k relativně malému rozsahu sondy a také možnostem oslovení informantů specifický, protože nebylo vhodné vytvořit přesná kritéria pro zařazení do

¹ Připomeňme, že jako absolventi byli definováni všichni, kteří dokončili studium v posledních 5 letech.

² Zdrojem je zpráva z výzkumu dostupná zde:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%20c5%a1et%20c5%99en%3%ad/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf.

³ Kontaktní osoba Mgr. Klára Bezděková, ředitelka odboru.

⁴ V textu používáme pro větší přehlednost a srozumitelnost formu generického maskulina slova informant. Když citujeme konkrétního informanta či informantku (především v kapitole 5) používáme odpovídající gramatické rody.

výzkumu. Všechna následující hlediska měla především orientační charakter a tyto vstupní požadavky byly vzaty v úvahu při rekrutaci do výzkumu. V praxi se nicméně ukázalo, že v některých případech se u jednotlivých informantů kritéria vzájemně prolínala.

Níže v textu jsou k dispozici stručné definice aktérů sondy a také další kritéria pro zařazení do sondy.

Aktéři a plánované počty rozhovorů

- noví učitelé (do cca 3 let praxe) = cca 5 rozhovorů
- učitelé s delší předchozí praxí, co si doplňovali pedagogické studium v posledních max. 5 letech = cca 5 rozhovorů
- současní studenti studijních programů učitelského zaměření (ročníky 3. a výše) prezenční/kombinovaní = cca 5 rozhovorů
- garanti učitelských SP/proděkani pedagogických fakult = cca 5 rozhovorů
- ředitelé ZŠ a SŠ = cca 5 rozhovorů

Hlavní kritéria výběru:

- geografie: Praha 30 %⁵ versus „ostatní“
- role: student/učitel/ředitel/garant na VŠ
- předchozí vzdělání/praxe: ročník studia respektive délka praxe; původní či doplňované studium

Doplňková kritéria u některých aktérů:

- typ školy (ZŠ, SŠ – gymnázium, SOŠ, SOU, lyceum, apod.)
- pedagogická versus „ne-pedagogická“ fakulta.

Celkem bylo provedeno (tj. k 30. 12. 2019)⁶ 27 rozhovorů a struktura provedených rozhovorů byla následující:

- Garanti praxí na VŠ (proděkani, předmětový garant, administrativní pracovník zajišťující praxe) – 5 rozhovorů
- Poskytovatelé praxe na ZŠ nebo SŠ – 2 rozhovory
- Současní studenti – 8 rozhovorů⁷
- Noví učitelé (respektive dokončující studium, ale již 1 nebo 2 roky učí) – 8 rozhovorů
- Učitelé s delší předchozí praxí – 4 rozhovory

Pro rozhovory byl předem připraven přibližný scénář v několika variantách určených pro konkrétní skupiny informantů.

⁵ Jde o přibližný podíl. Hlavním principem sondy je to, aby všechny rozhovory/ nebyly omezeny výhradně na Prahu.

⁶ Rozhovory se uskutečnily v období od září do prosince roku 2019.

⁷ Jeden respondent studium nedokončil.

1) GARANTI PEDAGOGICKÝCH SP/ PRODĚKANI PRO STUDIUM = rozhovory zaměřené na průběh, administraci, náročnost, hodnocení a rozsah praxí studentů učitelských oborů („reflexe systémů pedagogických praxí fakult“)

-Jak je organizována praxe? Jaké existují v tomto směru možnosti? Kde (na jakých školách) se uskutečňuje?

-Jakou formou je praxe hodnocena? Jak je zajišťováno vedení a evaluace praxí na úrovni vysoké školy. Je požadována zpětná vazba studenta i poskytovatele praxe pro VŠ?

-Jakým způsobem je zakotven vztah VŠ- student(praktikant)- ZŠ a SŠ (poskytovatel praxe); Jak je administrativně a finančně náročné praxi realizovat (jaké typy nákladů jsou s tím spojeny, jaké možnosti systémové podpory existují, pokud existují?

- Jak rozsáhlá praxe je v současnosti vyžadována během studia? Je to málo/hodně?

2) SOUČASNÍ STUDENTI UČITELSKÝCH SP = REFLEXE PŘÍPRAVY NA PEDAGOGICKOU DRÁHU

A) Reflexe kvality přípravy na VŠ ze strany studentů a absolventů učitelských oborů ve vztahu k jejich uplatnění v pedagogické praxi

zejména rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě: např. využití diagnostických postupů, práce s klimatem třídy, přizpůsobení výuky individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledování pokroku každého žáka, poskytování sumativního i formativního hodnocení, práce s heterogenním kolektivem, efektivní využití digitálních technologií ve výuce, znalost a zajištění BOZ atd.;

B) Motivace ke studiu;

C) Stručná reflexe praxí (tam, kde to bude relevantní) – organizačně, průběhem, zhodnocením (dosavadním)

3)NOVÍ UČITELÉ (+ UČITELÉ, KTEŘÍ SI PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁNÍ DOPLŇOVALI)

A)reflexe kvality přípravy na VŠ ze strany studentů a absolventů učitelských oborů ve vztahu k jejich uplatnění v pedagogické praxi

zejména rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě: např. využití diagnostických postupů, práce s klimatem třídy, přizpůsobení výuky individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledování pokroku každého žáka, poskytování sumativního i formativního

hodnocení, práce s heterogenním kolektivem, efektivní využití digitálních technologií ve výuce, znalost a zajištění BOZ atd.; **Mentoring/podpora/konzultace pro začínající učitele (existuje a v jaké formě, potřebují ji?)**

-S jakými potřebami se ve své pedagogické praxi setkali?

-A na které potřeby na vysoké škole nebyli připraveni/připravováni?

-Co by podle jejich názoru během studia na VŠ být nemuselo vůbec nebo s mnohem menší intenzitou?

A co by jim pomohlo/ co by na VŠ nebo i v dalším profesním vzdělávání mělo být, aby připravení byli (lépe)?

B) motivace ke studiu

C) popis vlastního (uplatňovaného i ideálního) pedagogického přístupu

Pro typy aktérů 2 a 3 byl využit výzkum TALIS a jeho vybrané kategorie o připravenosti na výuku/praxi (z dotazníku 2018)⁸ a zároveň doplněný o další dovednosti (na základě potřeb MŠMT) jako **podklad pro list pedagogických dovedností předkládaný respondentům** během rozhovoru:

Oborové znalosti (obsah vyučovaných předmětů)

Oborová didaktika (zaběhlé postupy ve vyučovaných předmětech)

Vztah se žáky (vedení třídy, klima třídy, kázeň, řešení konkrétních pedagogických situací atd.)

Pedagogická diagnostika

Sledování pokroku a vědomostí žáků (hodnocení žáků formativní i sumativní)

Komunikační dovednosti (včetně komunikace s rodiči, kolegy, vedením školy atd.)

Výuka v prostředí se žáky se speciálními potřebami

Výuka v prostředí s různě nadanými žáky

Výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí

Výuka průřezových dovedností (např. kreativita, kritické myšlení a řešení problémů)

Využití digitálních technologií ve výuce

⁸ odkaz:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%3%ad/TALIS_18_ucitelsky_ISCED_2_cz_web.pdf

Bezpečnost v hodinách a poskytování první pomoci

Administrativa spojená s prací učitele

4) ŘEDITELÉ ZŠ A SŠ = ROZHOVORY ZAMĚŘENÉ NA PRŮBĚH, ADMINISTRACI, NÁROČNOST (FINANČNÍ I JINOU), HODNOCENÍ PŘÍNOSU A ROZSAH PRAXÍ STUDENTŮ UČITELSKÝCH OBORŮ

reflexe systémů pedagogických praxí na ZŠ/SŠ

-Jak je na vaší škole organizována praxe studentů pedagogických SP? Jaké existují v tomto směru možnosti na vaší škole?

-Jakou formou je praxe hodnocena, pokud je hodnocena? Jak je zajišťováno vedení a evaluace praxí na úrovni vaší školy. Je požadována zpětná vás jako poskytovatele praxe směrem k VŠ?

-Jakým způsobem je zakotven vztah VŠ - student(praktikant)- ZŠ a SŠ (poskytovatel praxe); Jak je administrativně a finančně náročné praxi realizovat (jaké typy nákladů jsou s tím spojeny, jaké možnosti systémové podpory existují, pokud existují? A využíváte je?

- Ze zkušenosti: je praxe tak, jak je provozována v současnosti dostatečná? Je to pro vaši školu přínos/ zátěž? A v čem?

Příklady dobré praxe? Příklady špatné praxe?

3. Kvantitativní analýza dat Absolvent 2018

3.1 Motivace ke studiu (na začátku + ochota k jeho opakování)

Z výzkumu TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), který probíhal v ČR v roce 2018, byl realizovaný Českou školní inspekcí a zaměřený na učitele a ředitele, vyplývá mimo jiné, že učitelská profese byla první kariéerní volbou pro 68 % českých učitelů. Zatímco mezi zkušenými učiteli (s praxí nad 5 let) činí tento podíl 71 %, u začínajících učitelů s praxí do 5 let je to pouhých 54 %. Výzkum indikuje, že profesní směřování kariéerně mladších učitelů mívá častěji nepřímé směřování a naznačuje také existenci trendu častějších změn v kariéře.

Jak ale byli motivovaní studenti a posléze absolventi ke svému předchozímu pedagogickému studiu? Ve výzkumu Absolvent 2018 byla hlavní motivací ke studiu pedagogických studijních programů získání vzdělanosti, znalosti a schopností, tj. představa o tom, že takové studium umožní jejich osobní/osobnostní rozvoj. V druhém sledu potom hrála roli atraktivita a zajímavost studia spolu s úvahou, že studium povede k nalezení naplňující práce. Absolventi oborů *Vzdělávání a výchova* se lišili od ostatních absolventů v tomto šetření v tom smyslu, že zdaleka nejméně se domnívali, že studovali zajímavý a atraktivní obor (průměr odpovědí 2,01, zatímco celkový průměr byl 1,78)⁹ a spíše než dobré finanční ohodnocení je motivovala zajímavá a naplňující práce. Tabulka 2 ukazuje odlišné preference 4 nejvýznamnějších důvodů studia mezi sledovanými skupinami oborů a pozici *Vzdělávání a výchovy* mezi nimi.

Tabulka 2: Čtyři nejsilnější motivy pro studium (rozdělené podle oborů, kde jsou nejvíce a nejméně silné)

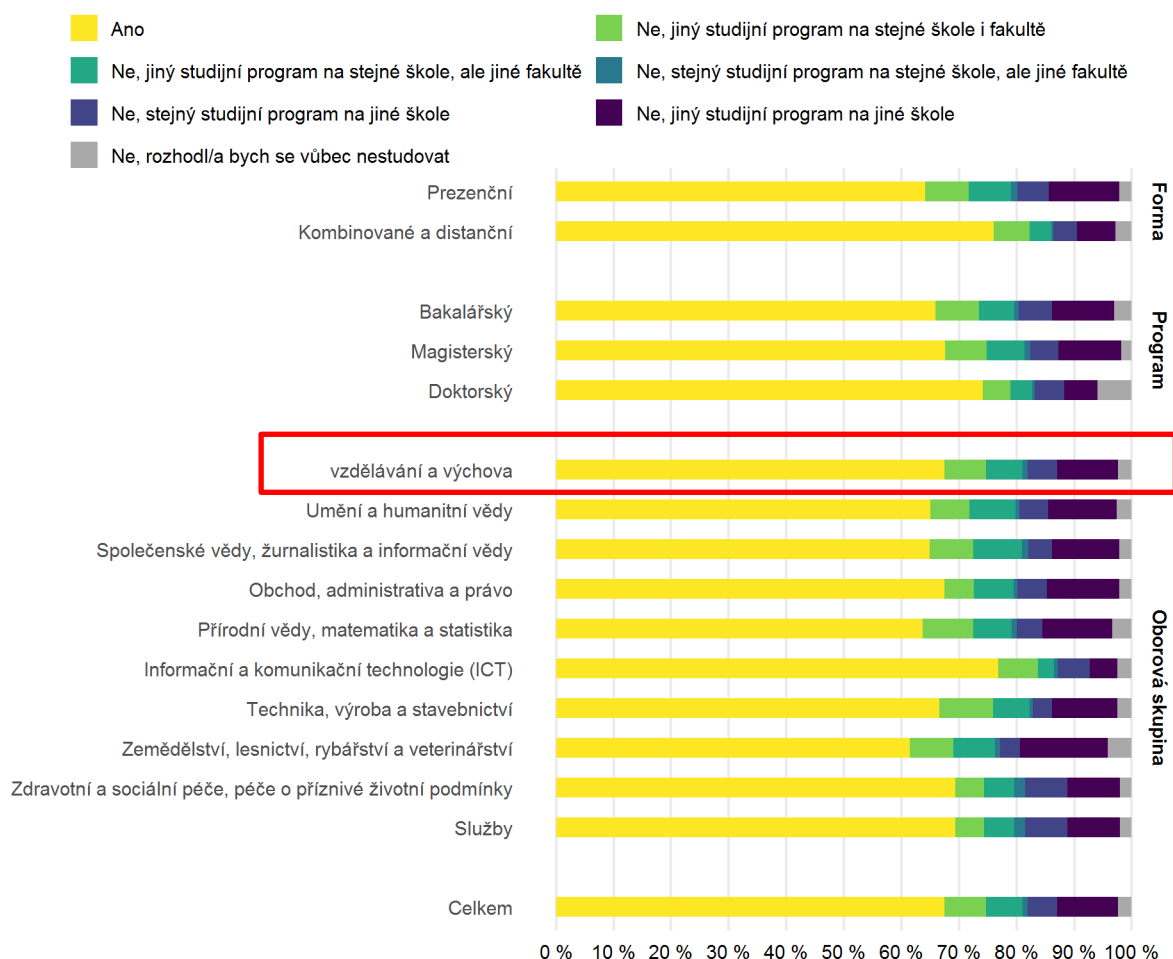
	...jednalo se o zajímavý a atraktivní obor studia.	...toto studium pomůže rozvíjet moji vzdělanost, znalosti a schopnosti.	...toto studium pomůže k zajímavé a naplňující práci.	...díky tomuto studiu budu moci získat dobře placenou práci.
Nejsilnější v oborových skupinách	Přírodní vědy, matematika a statistika; Informační a komunikační technologie	Umění a humanitní vědy; Přírodní vědy, matematika a statistika	Technika, výroba a stavebnictví; Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky	Informační a komunikační technologie (ICT) Obchod, administrativní a právo
Nejslabší v oborových skupinách	vzdělávání a výchova; obchod, administrativní a právo	Obchod, administrativní a právo	Umění a humanitní vědy Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	Umění a humanitní vědy vzdělávání a výchova

Poznámka: modře jsou v tabulce označeny pozice absolventů pedagogických oborů

⁹ Jde o odpověď na otázku „Do jaké míry vystihují následující výroky důvody, kvůli nimž jste se rozhodl/a pro toto studium?“, škála 1- rozhodně ano až 5- rozhodně ne. Čím nižší průměr, tím významnější důvod ke studiu.

V otázce zaměřené na (hypotetickou) opakovanou volbu studia by více než dvě třetiny absolventů jednoznačně zvolily stejný obor i školu/fakultu (67,5 %), v případě absolventů pedagogických oborů je tento podíl ještě nepatrně vyšší (68,6 %), ale v porovnání s ostatními skupinami oborů nelze hovořit o odlišném výsledku (viz Graf 1).

Graf 1: Opakovaná volba studia



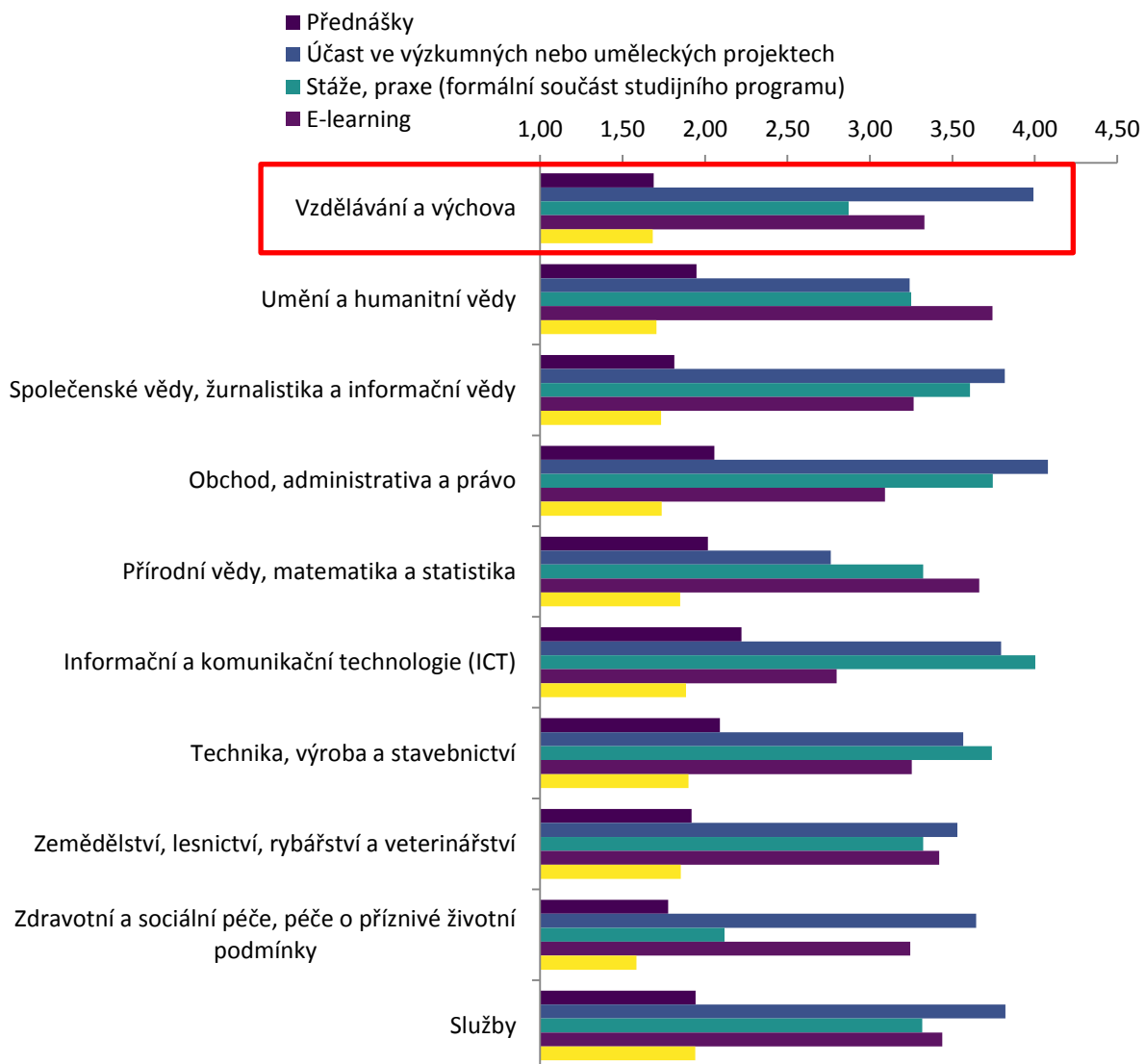
Poznámka: Červeně zvýraznění jsou absolventi skupiny oborů Vzdělávání a výchova

3.2 Způsoby výuky během studia

Během studia se absolventi pedagogických oborů jednoznačně nejčastěji mezi všemi oborovými skupinami setkávali s přednáškami (viz Graf 2), ale jejich praktická příprava, přestože byla z jejich hlediska relativně častým způsobem výuky, se úrovni intenzity přednášek zdaleka neblíží. V tom se bezesporu odráží relativně nižší podíl pedagogické praxe během studia ve srovnání s teoretickou přípravou. Praxe samotná pak často bývá směřována až do navazujícího magisterského studia. Výsledky tento předpoklad ale spíše nepotvrzují:

zatímco bakaláři hodnotí používání praxe v průměrné hodnotě 2,87, tak magistři 2,83. Jde tedy pouze o minimální rozdíl v intenzitě použití této metody během studia.

Graf 2: Vybrané způsoby výuky, s nimiž se absolventi setkávali, podle oborových skupin (průměrné hodnoty)



Poznámka: Červeně zvýraznění jsou absolventi skupiny oborů Vzdělávání a výchova. Otázka: *Do jaké míry byl při Vašem studiu kladen důraz na uvedené způsoby výuky?* Použitá škála: 1- do velké míry až 5 - vůbec ne.

3.3 Kde pracují?

Mezi absolventy prezenčních forem studia 57 % respondentů¹⁰ pracovalo v době vyplnění dotazníku „v oboru“ (tj. 23 Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání, ISCO 2013). Pracovní zařazení těch, kteří pracují mimo tuto kategorii, bylo velmi heterogenní, asi největší zastoupení bylo v kategoriích Specialisté v oblasti obchodní a veřejné správy, Odborní pracovníci v obchodní sféře a veřejné správě, Odborní pracovníci v oblasti práva, kultury, sportu a v příbuzných oborech a Pracovníci osobní péče v oblasti vzdělávání, zdravotnictví a v příbuzných oblastech. U absolventů kombinované formy šlo o 46,3 % ve stejné kategorii a 5,2 % v kategorii 13 Řídící pracovníci v oblasti výroby, informačních technologií, vzdělávání a v příbuzných oborech. Zdá se tedy, že neplatí předpoklad o tom, že absolventi kombinovaných forem se rekrutují především z již praktikujících pedagogů, kteří se automaticky po doplnění vzdělání vrací na své místo. Další nejpočetnější kategorií byli Specialisté v oblasti právní, sociální, společenskovední, kulturní a v příbuzných oblastech (přibližně 10 %).

Důvody, které uvádějí respondenti nepracující v oboru, který vystudovali, jsou relativně nejčastěji finančního rázu (9,0 %) a poněkud překvapivě také obtížné hledání práce v oboru (4,0 %). Velmi nízký podíl (kolem 1 %) je ale v případě důvodu, že v oboru nikdy pracovat nechtěl/a. To lze vysvětlit i tím, že takto nemotivovaní studenti pravděpodobně vůbec nedošli až do konce tohoto studia a nestali se tak jeho absolventy.

Podstatnou informací je rovněž to, že v současné době je 80 % absolventů prezenčního studia respektive 86 % kombinovaného studia v zaměstnaneckém poměru a 15 % absolventů prezenčního studia respektive 8 % na mateřské dovolené.

3.4 Příjmová situace absolventů

Analýza příjmové situace absolventů tohoto výběrového souboru se soustředí na sledování hrubých příjmů z hlavního zaměstnání v současnosti (viz tabulka 3). Ochota k vyplnění tohoto údaje byla vysoká a pouze kolem 20 % respondentů jej nevedlo. Nejčastěji se příjmy kumulují do rozmezí 22 000 až 31 000 Kč.

¹⁰ Z těch, co odpověděli na danou otázku. Pokud bychom vzali v úvahu všechny respondenty, šlo by o hodnotu 48,9 %.

Tabulka 3: Měsíční hrubý příjem z hlavního zaměstnání

	Prezenční		Kombinované	
	%	valid	%	valid
5 001 - 10 000 Kč	0,6	0,8	0,3	0,3
10 001 - 15 000 Kč	0,9	1,2	1,4	1,7
15 001 - 19 000 Kč	4,6	6,1	3,0	3,7
19 001 - 22 000 Kč	7,7	10,0	6,8	8,4
22 001 - 25 000 Kč	14,8	19,4	9,2	11,4
25 001 - 28 000 Kč	17,1	22,4	11,7	14,5
28 001 - 31 000 Kč	10,0	13,1	10,0	12,3
31 001 - 34 000 Kč	5,0	6,6	8,9	11,0
34 001 - 37 000 Kč	3,1	4,1	5,1	6,3
37 001 - 40 000 Kč	2,1	2,8	3,8	4,8
40 001 - 45 000 Kč	2,1	2,7	4,0	4,9
45 001 - 50 000 Kč	1,5	2,0	3,8	4,7
50 001 - 60 000 Kč	1,2	1,6	2,3	2,9
60 001 - 75 000 Kč	0,9	1,1	1,0	1,2
75 001 - 100 000 Kč	0,7	0,9	1,1	1,3
100 001 a více Kč	0,2	0,2	0,2	0,3
Nechci odpovědět	3,8	4,9	8,2	10,2
Celkem odpovědělo	76,5	100,0	80,8	100,0
NA	23,5		19,2	
Celkem	100,0		100,0	

3.5 Reflexe kompetencí

Kompetence v rámci šetření Absolvent 2018 byly zastoupeny několika otázkami. Pro účely této studie jsme vybrali reflexi kompetencí ve dvou podobách: 1) jak odhadují úroveň příslušné kompetence sami absolventi; 2) jaká úroveň těchto kompetencí je podle absolventů vyžadovaná jejich zaměstnavateli.

V tabulkách Tabulka 4 a Výzkum TALIS v ČR 2018 konstatuje k otázce průřezových kompetencí mimo jiné, že: „Výrazně podprůměrný ve srovnání s průměrem EU je podíl českých učitelů, kteří se cítili připraveni na výuku průřezových dovedností (28 %), a to i přesto, že necelá polovina učitelů v ČR (47 %) měla tuto oblast zahrnutou ve svém formálním vzdělávání (u začínajících učitelů činí tento podíl 67 %). Zde lze spatřovat možnou překážku rozvoje nadpředmětových dovedností a klíčových kompetencí.“. Za průřezové kompetence lze přitom považovat téměř všechny, které byly použity i ve výzkumu Absolvent 2018, nicméně formulace otázky nereflektuje schopnost tyto kompetence vyučovat.

Tabulka 5 jsou prezentovány průměry těchto kompetencí. Čím červenější barva, tím nižší úroveň kompetencí, naopak čím modřejší, tím je úroveň kompetencí hodnocena výše. První tabulka zobrazuje odhadovanou a vyžadovanou úroveň kompetenci všech absolventů. V pěti případech z deseti je odhadovaná vlastní úroveň nižší než vyžadovaná (tučné písmo v tabulce). V největší míře se to týká, možná do jisté míry překvapivě, oborově specifických znalostí a dále potom komunikačních dovedností, schopností jednat se zákazníky, schopnosti řešit problémy a konečně plánovací a organizační schopnosti. Za oborově specifické znalosti a dovednosti jsou přitom v případě profese učitele nejen znalosti předmětu, na jeho výuku se připravovali, ale také schopnost tento předmět vyučovat (didaktika). Pouze u tří kompetencí je jejich odhadovaná úroveň jednoznačně vyšší než požadovaná (schopnost týmové práce, schopnost učit se a také jazykové dovednosti v cizím jazyce, v tabulce 3 označeny *kurzívou*). Posledně zmiňovaná schopnost je přitom reflektována velmi kriticky ze strany respondentů (průměr odpovědí nad 3). Pokročilé dovednosti v ICT a tvůrčí schopnosti vzájemně v podstatě odpovídají odhadované i vyžadované úrovni a průměry se neliší.

Tabulka 4: Odhadovaná a vyžadovaná úroveň kompetencí všech absolventů z výběrového souboru

KOMPETENCE	odhadovaná úroveň	vyžadovaná úroveň
Oborově specifické znalosti a dovednosti	1,98	1,67
Komunikační dovednosti (vč. prezentačních a výukových)	1,84	1,61
<i>Schopnost týmové práce</i>	1,74	1,82
<i>Jazykové dovednosti v cizím jazyce</i>	3,13	3,38
<i>Schopnost učit se</i>	1,74	1,92
Plánovací a organizační schopnosti	1,81	1,70
Schopnost jednat se zákazníky (včetně poradenství)	1,94	1,77
Schopnost řešit problémy	1,84	1,53
Pokročilé dovednosti v oblasti ICT (např. programování)	3,55	3,58
Tvůrčí schopnosti	2,11	2,12

Znění otázek: Jak odhadujete svou úroveň následujících kompetencí (znalostí, dovedností, schopností, způsobilosti)? Pětistupňová škála: 1 = velmi vysoká 5 = velmi nízká) / Jaká úroveň kompetencí je vyžadována ve Vašem současném (hlavním) zaměstnání / podnikání? Pětistupňová škála: 1 = velmi vysoká 5 = velmi nízká

Když se zaměříme pouze na ty absolventy, kteří v současnosti pracují ve svém vystudovaném oboru a rozlišíme je podle prezenční a kombinované formy, reflexe se dále vyostřuje. Prezenční absolventi v šesti případech z deseti odhadují úroveň svých kompetencí níže, než

je vyžadovaná. Jde o stejné kompetence jako v předchozím případě a k nim se přiřazují ještě tvůrčí schopnosti. Rozdíly mezi odhadovanou a požadovanou jsou přitom výraznější a pohybují se od 0,45 u schopnosti řešit problémy po 0,25 u plánovacích a organizačních schopností.

Diskrepance mezi odhadovanou a očekávanou úrovní kompetencí je mezi absolventy kombinované formy studia menší. Největší je ale u oborově specifických znalostí a dovedností (0,33).

Největší „slabinou“ z hlediska kompetencí jsou u absolventů jazykové znalosti, to platí ve zvýšené míře pro studenty kombinované formy studia. Nicméně rovněž je zřejmé, že ty to kompetence nejsou ani silně vyžadovány.

K nim lze přiřadit ještě pokročilé dovednosti v oblasti ICT, které ale v dotazníku nebyly definovány „průřezově“. Je otázkou pro další výzkum, jaké kompetence v oblasti ICT by měly být rozvíjeny a vyžadovány.

Výzkum TALIS v ČR 2018 konstatuje k otázce průřezových kompetencí mimo jiné, že: „Výrazně podprůměrný ve srovnání s průměrem EU je podíl českých učitelů, kteří se cítili připraveni na výuku průřezových dovedností (28 %), a to i přesto, že necelá polovina učitelů v ČR (47 %) měla tuto oblast zahrnutou ve svém formálním vzdělávání (u začínajících učitelů činí tento podíl 67 %). Zde lze spatřovat možnou překážku rozvoje nadpředmětových dovedností a klíčových kompetencí.“. Za průřezové kompetence lze přitom považovat téměř všechny, které byly použity i ve výzkumu Absolvent 2018, nicméně formulace otázky nereflektuje schopnost tyto kompetence vyučovat.

Tabulka 5: Odhadovaná a vyžadovaná úroveň kompetencí těch, co pracují v kategorii Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání

KOMPETENCE	prezenční		kombinovaní	
	odhadovaná úroveň	vyžadovaná úroveň	odhadovaná úroveň	vyžadovaná úroveň
Oborově specifické znalosti a dovednosti	1,96	1,58	1,91	1,57
Komunikační dovednosti (vč. prezentačních a výukových)	1,77	1,41	1,85	1,55
Schopnost týmové práce	1,74	1,90	1,74	1,75
Jazykové dovednosti v cizím jazyce	2,92	3,13	3,31	3,52
Schopnost učit se	1,74	1,89	1,74	1,90
Plánovací a organizační schopnosti	1,82	1,57	1,78	1,69
Schopnost jednat se zákazníky	2,10	1,80	1,87	1,84

(včetně poradenství)

Schopnost řešit problémy
Pokročilé dovednosti v oblasti ICT
(např. programování)
Tvůrčí schopnosti

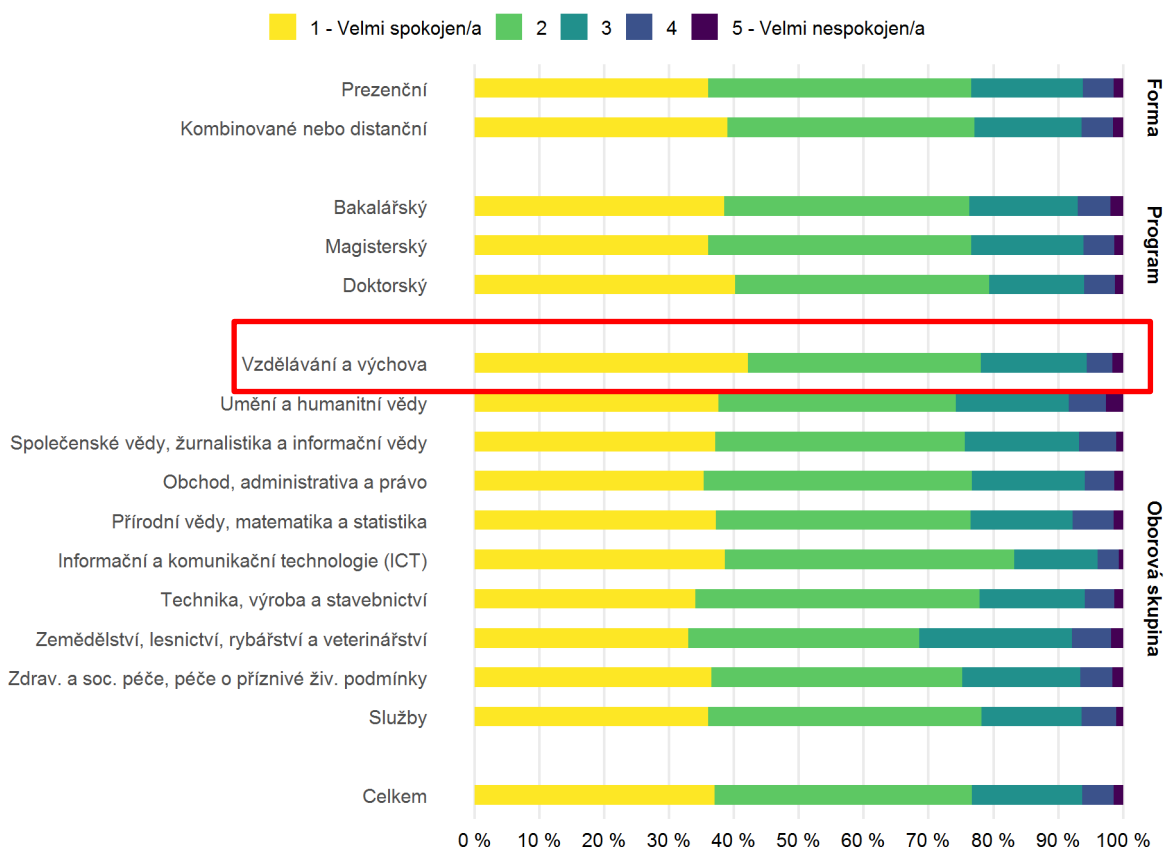
	1,94	1,49	1,77	1,56
	3,40	3,54	3,49	3,43
	2,05	1,75	2,08	1,79

Znění otázek: Jak odhadujete svou úroveň následujících kompetencí (znalostí, dovedností, schopností, způsobilostí)?
Pětistupňová škála: 1 = velmi vysoká 5 = velmi nízká) / Jaká úroveň kompetencí je vyžadována ve Vašem současném
(hlavním) zaměstnání / podnikání? (Pětistupňová škála: 1 = velmi vysoká 5 = velmi nízká)

3.6 Spokojenost s prací

V hodnocení současné práce („Jak jste se svou současnou prací spokojen/a?“) jsou všichni absolventi, kteří absolvovali pedagogické studijní programy mezi ostatními skupinami oborů, *velmi spokojeni* nejčastěji (viz Graf 3).

Graf 3: Podíl odpovědí na škále 1 až 5 na otázku: Jak jste se svou současnou prací spokojen/a?



Poznámka: Červeně zvýraznění jsou absolventi skupiny oborů Vzdělávání a výchova

Pokud se podíváme odděleně pouze na ty absolventy, jejichž zaměstnání je v oboru (tj. 23 Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání, jejich spokojenost je ještě vyšší (průměr 1,76) vůči

průměru 1,86 mezi všemi absolventy pedagogických oborů). Výzkum TALIS ukázal trochu rozpornější výsledky. Celých 90 % učitelů v ČR je dle svého vyjádření ve svém zaměstnání celkově spokojeno, ale už jen 58 % českých učitelů se domnívá, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami (přičemž průměr EU je 71 %). Mezi mladšími učiteli do 30 let je tento podíl ale výrazně vyšší (68 %) než mezi jejich kolegy staršími 50 let (52 %). Učitelskou profesí (bez ohledu na délku praxe) by si znovu zvolily tři čtvrtiny českých učitelů. „Volba učitelské profese je v České republice podmíněna především motivy společenského charakteru, jako je možnost ovlivnit rozvoj dětí a mládeže či být prospěšný pro společnost. V podstatně nižší míře jsou učitelé motivováni aspekty učitelské profese, jako je jistota práce, spolehlivý příjem či stabilní kariéra. S výjimkou několika málo zemí je převaha společenských motivů nad motivy osobními patrná ve všech zemích TALIS.“ (TALIS, 2018).

4. Analýza rozhovorů: Reflexe praxe

Pedagogická praxe je standardní součástí studijních plánů učitelských oborů na oslovených fakultách. Na bakalářském stupni je součástí studia obvykle praxe asistentská, v navazujícím magisterském studiu průběžná či souvislá oborová praxe navazující na výuku oborové didaktiky. Jedna z oslovených pedagogických fakult nabízí studentům v bakalářském studiu na výběr jako povinně volitelné dvě z možných čtyř forem pedagogické praxe (volnočasová, lektorská, asistentská, orientační), v magisterském studiu požaduje celkem čtyři praxe (náslechovou, pedagogicko-psychologickou a dvě souvislé oborové podle aprobace studenta).

4.1 Rozsah praxí: je dostatečný?

Požadovaný rozsah praxí bývá různý, v některých případech má průběžná praxe rozsah dvou až tří hodin týdně po dobu jednoho semestru, souvislá praxe přibližně dva týdny pro každý předmět aprobace. Jedna z fakult má například určeno 30 hodin pro každý typ praxe. Nejvyšší rozsah praxe uvádí jedna z pedagogických fakult na celkem 10 týdnů souvislého pobytu ve škole souhrnně pro všechny praxe v navazujícím magisterském studiu.

Je třeba dodat, že výzkum je realizován v období akreditace nových studijních programů v návaznosti na nedávné změny v zákonu o vysokých školách. Zástupci některých fakult zmiňují v souladu s měnícími se standardy trend navyšování rozsahu praxe ve studijních plánech nově akreditovaných učitelských studijních programů. Dopad těchto změn ale zatím nelze hodnotit, neboť zmíněné programy probíhají příliš krátkou dobu, v některých případech až od akademického roku 2019/20. Zvláště výrazné to je v případě zastoupené nepedagogické fakulty (od roku 2012 zde byl rozsah praxe navýšen ze 4 na 24 ECTS kreditů), jejíž představitel hodnotí nynější rozsah jako optimální. Respondenti z pedagogických fakult považují současné požadavky na praxe jako dostačující, ovšem v principu by se nebránili jejich zvýšení, což však považují z různých důvodů těžko proveditelné. Mezi uváděné důvody patří jednak rozpětí možného objemu praxe ve studijním programu pro vzdělávání učitelů určené příslušnými standardy (15-30 ECTS kreditů), přičemž některé fakulty svými požadavky dosahují maximální hranice a další navýšení není možné, neboť je rovněž třeba naplnit standardy pro ostatní položky. Dalším důvodem je odpor/resistence ze strany oborových kateder v rámci fakulty i nepedagogických fakult na národní úrovni, který vyplývá z obavy omezení oborových předmětů a z něj plynoucího rizika nedostatečných oborových znalostí

studentů učitelství, takže zvyšování rozsahu praxe zejména na úkor oborových předmětů je takto politicky neprůchodné (zástupce fakulty uvádějící tento důvod zmiňuje příklon ke zvyšování kvality praxe místo kvantity).

Objem a zařazení praxí vychází z legislativy určující model přípravy učitelů, takže výraznějším změnám modelu praxí by musela předcházet legislativní změna. Jedna z pedagogických fakult zmiňuje jako vhodný model například koncept tzv. referendariátu ve spolkové zemi Sasko, kde student po skončení studia nejprve absolvuje rok výuky na škole a pak teprve může jít k závěrečné státní zkoušce.

Zástupci poskytovatelů praxe považují praxi studentů za nedostatečnou (jeden například uvedl, že studenti by měli chodit na praxi už od prvního ročníku studia), studenti ji hodnotí někteří jako dostatečnou, jiní nikoli. Jeden ze studentů například uvedl, že není zřejmé, co je cílem pedagogických praxí (pokud jde získání zkušenosti z vystupování a výuky před třídou, potom je stávající praxe dostatečná, pokud výraznější zlepšení pedagogických dovedností, potom nikoli). Někteří zástupci fakult i studentů uvádí, že studenti požadovaný rozsah praxe v řadě případů překračují. Například na oslovené nepedagogické fakultě měli studenti v bakalářském studiu požadavek na určitý počet patnáctiminutových vystoupení před třídou, ovšem studenti hodnotili tuto formu jako nepřínosnou a někteří si místo toho domluvili odpovídající počet celých vyučovacích hodin. Informantka - ředitelka základní školy v souladu s některými dalšími informanty z řad učitelů se rovněž domnívá, že přínosem by nebyla pouze samotná pedagogická praxe, ale také praxe ve smyslu seznámení se s chodem školy a administrativními povinnostmi. Po příchodu do učitelské praxe je totiž zejména administrativní náročnost práce někdy interpretována novými učiteli jako téměř „velký šok“.

Kromě samotné pedagogické praxe realizují fakulty ještě předměty s praxí související, zahrnující různé formy reflexivních seminářů. Oslovená nepedagogická fakulta uvádí jako příklad dobré praxe nově zavedený předmět realizovaný v minulosti pouze na jednom z oborů, který přinejmenším částečně z iniciativy studentů je v nově akreditovaných studijních programech součástí studia studentů všech aprobací. Jedná se o formu reflektivního semináře, který slouží jako příprava na vlastní pedagogickou praxi, při níž studenti podstoupí simulaci vyučování o délce 25 minut před publikem složeným z oborového didaktika, středoškolského učitele s příslušnou aprobací a skupinou 10 až 15 středoškolských studentů, kteří po skončení vymezeného času dávají studentovi zpětnou

vazbu ohledně různých aspektů jeho výuky a vystupování. Tento typ semináře se koná paralelně ve čtyřech skupinách studentů s různou aprobací v době poslední vyučovací hodiny na SŠ. Nevýhodou je značná logistická náročnost (mnoho lidí musí přijít v danou dobu na stejné místo), avšak zástupce fakulty i studenti hodnotí tento předmět jako velmi přínosný a jako unikátní možnost získat zpětnou vazbu k vlastnímu pedagogickému vystoupení od takto složeného publika.

4.2 Organizace praxí

Systém organizace pedagogických praxí je v základních rysech podobný na všech oslovených fakultách a liší se spíše v detailech. Celkovou odpovědnost a koordinační roli má prodekan, do jehož agendy patří pedagogické praxe. Důležitou roli plní garanti na katedrách jednotlivých oborů (případně pedagogiky, resp. primární a preprimární pedagogiky), kteří určují obsah a v některých případech místo konání praxe, mohou komunikovat se školou ohledně požadavků na rozvrh a případně i na učitele, udělují zápočty, slouží jako kontaktní osoby pro studenty i poskytovatele praxe, v rámci časových možností navštěvují studenty na praxích, konzultují s nimi přípravu na výuku a konají reflektivní semináře. Každá vykonávaná praxe musí mít svého garanta. Administrativní činnost zahrnující přípravu a evidenci smluv se školami a dohod o provedení práce s učiteli poskytujícími vedení studentům na praxi vykonává podle počtu studentů na praxi buď specializované oddělení či pověřený administrativní pracovník na děkanátu. Všechny oslovené fakulty mají uzavřené smlouvy se skupinou škol obvykle ze sídelního města fakulty či okolí (tzv. fakultními či klinickými školami), na nichž studenti vykonávají různé typy pedagogických praxí. Jejich seznam je průběžně aktualizován a je součástí žádosti o akreditaci. Vedle toho je zejména v případě závěrečných souvislých praxí v didaktice jednotlivých oborů běžné, že studenti absolvují praxi na škole v místě svého bydliště i mimo domovský kraj fakulty. V takových případech uzavírají fakulty obvykle dohodu o provedení práce s příslušným učitelem, u něhož student vykonává praxi, avšak neuzavírají smlouvu se školou. Jiný identifikovaný příkladem byl ten, že zástupce poskytovatele praxe (základní škola) odměňuje garanta studentské praxe odměnou v rámci jeho/jejího běžného pracovního úvazku.

Oslovení zástupci fakult hodnotí spolupráci se školami jako v rámci nastaveného systému dobře probíhající a deklarují snahu o aktivnější spolupráci, někteří zmiňují zájem nových škol o spolupráci. Zástupce jedné z fakult uvedl, že na fakultě byla ustavena Rada pro spolupráci

s praxí, která plní roli poradního orgánu a mezi jejímiž členy jsou i zástupci České školní inspekce a škol poskytujících praxi. Jedna z fakult rovněž v rámci projektu týkajícího se pedagogických praxí připravuje nový systém přihlašování na praxe. Zástupce školy poskytující pedagogické praxe bez smlouvy s fakultou uvedl, že na jeho školu přijdou každoročně na praxi jednotky studentů, kteří osloví buď konkrétní učitele či ředitele a ten osloví vedoucí předmětových komisí, kteří případně osloví konkrétního učitele. Rozsah praxe vychází z požadavků fakulty, po ukončení praxe podepíše hodnocení studenta napsané učitelem. Vzhledem k nízkému počtu studentů a neexistenci smlouvy s fakultou však v organizaci praxí není žádný systém a jednotlivé případy jsou řešeny ad hoc. Studenti se ve své praxi řídí organizačními požadavky fakulty, někteří poukazují na obtížnost sladění rozvrhu hodin školní praxe a povinných předmětů na fakultě (některé fakulty deklarují snahu zlepšit v tomto ohledu komunikaci se školami). Samotný průběh praxe se liší v závislosti na konkrétní škole a učiteli. Někdy se během praxe mezi studentem a garantem jeho praxe na ZŠ či SŠ utvoří osobní či kolegiální vztah, jindy bývá tento vztah spíše formální.

4.3 Evaluace praxí

Základním nástrojem evaluace praxe a poskytování zpětné vazby pro studenta je závěrečné hodnocení ze strany učitele, které daný učitel píše do formuláře připraveného fakultou. Následně jej podepisuje ředitel a student jej odevzdává příslušnému garantovi praxe na fakultě. Na jedné z fakult poskytuje výstupní formulář z praxe ještě možnost hodnocení praxe ze strany studenta. Student jej má možnost vyplnit po uzavření hodnocení ze strany školy, aby nemusel mít obavy, že by jeho případný kritický postoj mohl ovlivnit hodnocení školy. Přejmenším na některých fakultách student kromě vyplněného hodnocení odevzdává ještě tzv. portfolio, které obsahuje přehled aktivit a činností vykonávaných během praxe.¹¹ Na fakultách následně probíhají skupinové reflektivní semináře, kde studenti sdílejí své zkušenosti s praxí a garant jim poskytuje zpětnou vazbu. Zástupce jedné z fakult uvedl, že se jedná spíše o reflektivní setkávání konající se s menší frekvencí, kdy se v některých případech konají tato setkání ve škole poskytující praxi a v jiných jsou učitelé zváni přímo na fakultu. Snahou do budoucna je přeměnit tato setkávání na seminář. Za splnění praxe obdrží student zápočet, neboť podle zástupců fakult není cílem vyvíjet na studenty další tlak

¹¹ Právě tvorba portfolio je ale někdy zdrojem nedorozumění, protože jsou velmi odlišné požadavky na jeho tvorbu, zejména co se týká jeho podrobností a pro studenty může být někdy obtížné odhadnout míru této podrobnosti.

případným známkováním jako u zkoušky. Optimálně by měla být poskytována zpětná vazba kromě závěrečného hodnocení rovněž v průběhu praxe, ale podle zástupců fakult a zejména studentů se její rozsah i kvalita liší mezi jednotlivými školami i učiteli. Zatímco v některých případech poskytují učitelé po odučené hodině poměrně podrobné hodnocení pedagogického výkonu studenta, v jiných je toto hodnocení stručné, případně ani neprobíhá vzhledem k neúčasti učitele na studentově výuce. Na pedagogické praxe studentů rovněž dochází oboroví didaktici (garanti praxe) z fakulty, kteří na místě mohou studentovi poskytovat zpětnou vazbu. V některých případech to ovšem z kapacitních důvodů není možné, některé fakulty proto uvažují o jejich posílení. Jedna z oslovených fakult připravila v letním semestru akademického roku 2018/19 v rámci projektu pro studenty online dotazník, ovšem šetření nebylo úspěšné díky velmi nízké návratnosti. Zástupce jiné fakulty poukazuje na možnosti elektronizace agendy, kdy při indexování otázek bude možné provádět další souhrny a analýzy. Zástupce školy poskytující praxe nemající smlouvu s fakultou uvedl, že škola hodnotí podle formulářů jednotlivých fakult a dále hodnocení nijak nearchivuje ani neprovádí systematické evaluace (praxe je vnímána spíše jako služba studentovi).

4.4 Reflexe administrativní a finanční náročnosti praxí a návrhy na zlepšení

Zástupci zejména pedagogických fakult shodně konstatují, že administrativní náročnost pedagogických praxí je značná, zvláště díky nutnosti sepsání dohody o provedení práce (DPP) s každým učitelem. Na jedné z fakult uvádí, že hlavní zátěž administrativní agendy spojené s praxemi nesou garanti. Například při vyřízení souvislé praxe musí oborový garant oslovit všechny školy (resp. jejich ředitele), kam chce vyslat studenty, pak učitele daných oborů. Pokud na některé školy není příslušný vyučující, musí v některých případech hledat novou školu. Následně se setká se studenty, dává jim DPP pro učitele, pak hlídá, aby studenti DPP vrátili fakultě k proplacení. Rovněž získává rozvrhy od studentů a sestavuje si vlastní program, kdy je půjde navštívit při výuce. Dále předává podklady k DPP, vyhodnocování a procházení portfolií (největší časová položka). Teoreticky by bylo možné více využít administrativní oddělení, které zajišťuje podporu týkající se smluv, webu, harmonogramu praxí, zpracování dokumentů atd., ale jejich řešení nemusí být slučitelné s rozvrhem garanta, což by vedlo k dalším organizačním komplikacím. Zástupce fakulty proto navrhuje řešit

vyššími administrativní zátěží garantů vyšším příspěvkem na studenta a větší bonifikací praxe do jejich pracovních úvazků

Na další pedagogické fakultě zmiňují jako hlavní administrativní zátěž oborových garantů (didaktiků) povinnost dělat přehled, kolik studentů k jakému učiteli chodí v daném semestru. Praktické potíže způsobuje vazba na zapisování studentů a realizace praxí, neboť po konci bakalářského studia mají studenti praxi hned na začátku prvního ročníku navazujícího magisterského studia, přičemž již v červnu nebo červenci ještě před zápisem musí přibližně určit čas a místo praxe. To se následně upřesňuje v září, kdy už má student jít na praxi. Na této univerzitě nabízí tři fakulty učitelské studijní programy, avšak až v současnosti byla vytvořena administrativní centra na všech fakultách (dosud administrativní centrum pedagogické fakulty zajišťovalo podporu pro praxe, které měly pouze vlastní oborové didaktiky). Cílem je vytvořit mezifakultní smluvní uspořádání, které bude tuto otázku systematicky upravovat. V rámci evropského projektu je na fakultě připravován elektronický systém pro správu praxí, neboť dosud učitel připravuje podklady papírově. Cílem je zde zlepšit a zrychlit komunikaci, odstranit problémy s doručováním a podepisováním a mimo jiné umožnit elektronické vykazování a přehled pedagogické praxe pro ředitele škol.

Pracovník oddělení pro administrativu praxí z další z oslovených pedagogických fakult uvedl, že s každým vyučujícím je třeba uzavírat DPP ve třech vyhotoveních (každá DPP má vlastní výkaz, jehož součástí je hodnocení studenta), což znamená větší zatížení účtárny i personálního oddělení. U průběžných praxí se finanční odměna dává za semestr, u souvislých za studenta či předmět. Tento zástupce fakulty předložil tři návrhy na zefektivnění administrativy týkající se pedagogických praxí.

Za prvé navrhuje pro potřeby studentských praxí osvobodit odměňování pro učitele od danění jako je tomu u stipendií pro studenty, jinak zde vzniká administrativní a legislativní problém. Ten spočívá v tom, že vyučující placený za výuku školou bude současně placen fakultou za vedení praxe, což znamená fakticky souběh dvou povolání v jeden čas. Navrhuje systém odměňování jdoucí přímo za vyučujícími a nikoli školou (což vyučující preferují). Pokud by se smlouva týkala celé školy, a škola by fakturovala odměny pro vyučující, tak by podle jejich výpočtů 60 procent odměny odešlo na daních, což je pro učitele demotivující. Na jeho fakultě je během dvou týdnů třeba vytvořit přes 700 DPP, takže by řešením bylo udělat z vyučujících takové spolupracující subjekty, aby nedostávali odměnu podléhající zdanění.

Reálně se nemůže stát, že by vyučující dostal více než 5000 Kč hrubého, celkově tam tedy nedochází k vysoké ztrátě pro stát a naopak to může vést k větší motivaci pro vyučující. Ti by navíc nemuseli řešit administrativní nároky – právě administrativní náročnost bývá v některých případech důvodem odmítnutí žádosti o praxi (učitelé musí odeslat zpět podepsanou smlouvu, na konci musí vypsát výkazy a napsat hodnocení). Učitelé reálně vycházejí vstřícně s žádostem na základě sympatií k fakultě či konkrétním vyučujícím.

Druhý problém se týká rozhodnutí fakulty o plošném požadavku na studenty, aby měli pojištění proti újmě na svěřeném majetku během pedagogické praxe, protože bez speciálního pojištění nejsou během praxe pokryti (pojištění se vztahuje pouze na území fakulty) a ředitelé někdy odmítají přijímat nepojištěné studenty kvůli hrozbě nákladných hmotných škod, které by pak ředitel musel vymáhat po fakultě, která je za studenta na praxi odpovědná. Vzhledem k počtu studentů nelze řešit nutnost pojištění na úrovni konkrétních jednotlivců, takže v rámci vstřícnosti k fakultním školám byla zavedena povinnost studentů být pojištěni nebo dát souhlas, že vzniklá škoda je jejich vlastní odpovědnost. Fakulta tedy vyžaduje pojištění pro studium, současně ale musí poskytovat bezplatné vzdělání. Do budoucna to může být všeobecný problém. Vymáhání škod po fakultě není možné bez smlouvy (vzniká tření mezi fakultou a školou), bylo by tedy vhodné nějak řešit pojištění studentů i mimo fakultu.

Kromě toho se ukazuje, že na skoro všech pedagogických fakultách student odchází na praxi s vytištěnou A4 s instrukcemi týkajícími se praxe, které někdo vyplní ručně a odešle na fakultu. Zmíněná univerzita vytváří již druhou či třetí zkušební verzi nového systému s cílem snížit současnou vysokou administrativní zátěž (náklady na poštu, další zpracování, archivaci atd.). V této věci zástupce fakulty navrhuje zvážení větší motivace, pobídek či jiné formy podpory k elektronizaci administrativy ze strany ministerstva, neboť za posledních 20 let se systém v tomto ohledu nezměnil. V rámci projektu fakulta před několika lety udělala experiment, že by se přihlašovali učitelé z praxe do vlastního systému, který neuspěl díky neochotě učitelů používat pro tento účel soukromý emailový účet. V současné době je nicméně na řadě škol běžné užívání pracovních emailů učitelé. Elektronizace se tak jeví jako logický krok, neboť vždy se musí najít někdo, kdo bude příslušné údaje převádět do elektronické formy a bez elektronizace lze například obtížně vytvářet statistiky.

Zástupce poskytovatele praxe bez smlouvy s fakultou uvádí, že praxe představují administrativní zátěž pouze pro učitele, ovšem nikoli pro školu samotnou. Některé fakulty mají pro učitele připravené smlouvy, jiné nikoli.

Z hlediska financování se oslovení zástupci fakult (zvláště pedagogických) i poskytovatelů praxe shodli na nedostatečnosti financování a nutnosti jeho zvýšení. Zástupce jedné z pedagogických fakult uvedl, že odměna pro učitele při praxích je 100 Kč za hodinu či za každou analýzu, což označil za „směšnou částku“, nicméně vzhledem k počtu studentů jsou celkové náklady vysoké. Fakulta rovněž využívá finance z fondu MŠMT, který umožňuje katedrám vtahovat učitele do výuky na fakultě, ovšem jedná se o cca 10-20 procent „exkluzivních“ vyučujících s intenzivnější spoluprací. Nejedná se ovšem o systémové opatření, využívají ho pouze některé katedry. Zástupce této fakulty poukazuje na nepoměr vyplývající z rozdílné výše Koeficientu ekonomické náročnosti u pedagogických a nepedagogických fakult realizujících učitelské studijní programy, neboť na těchto fakultách je určován podle náročnosti převažujících neučitelských programů. Ačkoli všechny fakulty nabízející učitelské studijní programy realizují pedagogické praxe, tento nepoměr dává zejména přírodovědně zaměřeným fakultám větší možnost dávat oborovým garantům v rámci úvazku více prostoru pro vedení praxí. Zástupce této fakulty proto navrhuje, že by bylo vhodné zvýšit koeficient ekonomické náročnosti pedagogických fakult. Zástupce jiné pedagogické fakulty zmínil financování vývoje elektronického systému z projektu a zdůraznil potřebnost zahájení diskuse a systémovějšího řešení role fakultních učitelů a jejich vzdělávání s ohledem na specifickou dovednost reflexe se studentem. Výši dosavadního financování pokládá za „ostudnou“. Jako příklad uvedli rakouský model, kde učitelé věnující se studentům na praxích mají snížený úvazek na ostatní výuku a kde jsou fakultní učitelé centrálně financováni.

Zástupce nepedagogické fakulty uvedl, že náklady na středoškolské učitele čítají 350 tisíc Kč při cca 40 studentech v ročníku, další náklady na praxe se týkají zaměstnanců fakulty zajišťujících agendu. Nárůst objemu praxí a zavedení reflektivních seminářů povede k dalšímu růstu nákladů. Navíc praxe se neufinancují prostřednictvím „studentokreditů“, takže jsou tohoto hlediska dotovány přednáškami pro větší počet posluchačů. Fakulta díky nedostatkovosti učitelů v poskytovaných aprobacích získala navíc další finance od MŠMT (mj. díky aktivní roli děkana). Zástupce této fakulty navrhuje, aby bylo navýšeno finanční

ohodnocení pro středoškolské učitele, což by umožnilo po nich požadovat více a současně si díky jejich většímu zájmu vybírat ty nejkvalitnější, zatímco v současnosti má pocit, že je musí prosit a učitelé samotní se cítí podfinancovaní, přičemž situace na pedagogických fakultách je dle něj ještě horší.

Zástupce další pedagogické fakulty uvádí, že náklady na pedagogické praxe se pohybují v řádu milionů korun. Z jeho schůzek s fakultními didaktiky plyne, že přibližně 15 let nedošlo k navýšení odměn pro učitele, takže vzhledem k inflaci jejich reálná výše klesá. Z jeho zkušeností a osobních analýz nicméně vyplývá, že hlavní motivace učitelů k vedení studentů na praxi je mimoekonomická a nikoli finanční. Fakulta má několik projektů umožňujících spolufinancovat odměny pro učitele poskytující praxi studentům, využívá fond na podporu praxí a vzdělávání a snaží se z vnitřních projektů financovat elektronizaci evidence praxí a zefektivnit procesů v rámci fakulty.

Zástupce poskytovatele praxí souhlasí se zástupci fakult, že financování praxí je nedostatečné a zmiňuje, že některé fakulty dokonce vedení a hodnocení praxí učitelům neproplácí vůbec, takže je to pro učitele neplacená práce navíc.

4.5 Celkové hodnocení pedagogických praxí a studia

Při celkovém pohledu na pedagogické praxe se informanti liší z hlediska hodnocení jejího rozsahu (viz výše) i jejího časového zařazení. Studenti většinou hodnotí zařazení praxe v rámci studia jako odpovídající, případně by někteří posílili její roli již v rámci bakalářského studia. Konkrétní podoba a průběh praxí se liší mezi jednotlivými školami a učiteli z hlediska míry autonomie studenta při přípravě a realizaci výuky i podoby a kvality zpětné vazby, stejně jako přítomnosti učitele-mentora na hodinách a šíře aktivit, do kterých je student na praxi zapojen. Některým studentům učitelství doplňujícím si vzdělání během výkonu práce učitele byl výkon jejich povolání uznán jako praxe, ostatní oceňují přínos praxe z hlediska možnosti poznat více škol, tříd a učitelů, vyzkoušet si výuku před třídou i získat k ní zpětnou vazbu i inspiraci co a jak dělat (případně nedělat) během následových praxí. Dílčí návrhy směřovaly k vylepšení různých aspektů praxe na jednotlivých fakultách, například zavedení povinnosti absolvovat následchy alespoň u tří různých učitelů, souvislou praxi kontinuálně u jedné třídy (někteří studenti chtějí absolvovat praxi co nejrychleji a tak vystřídají více různých tříd v rámci jedné školy), větší zapojení do chodu školy, lepší možnost sladění praxe

s rozvrhem na fakultě, např. formou souvislé praxe (týká se zejména čtvrtého ročníku studia, kdy musí studenti absolvovat velké množství předmětů a na realizaci praxe je málo času), zavedení praxe i v ostatních předmětech mimo aprobace (např. psychologie), větší zpětnou vazbu od studentů i od vysokoškolského didaktika ohledně klimatu ve třídě, specifikaci náplně praxe „práce pro školu“, pojetí části magisterského studia jako praxe či větší pestrost praxe včetně návštěvy různých alternativních škol. Předmětový garant z jedné pedagogické fakulty by si dokázal představit, že by odborní vyučující měli méně výuky a museli systematicky chodit na náslechy a mohli si každého studenta alespoň jednou poslechnout na aktivní praxi a dát mu zpětnou vazbu nejen po didaktické, ale i po odborné stránce.

Jedna z otázek rozhovorů se týkala celkového hodnocení studia, jeho předností a nedostatků. Hlavním motivem vyskytujícím se v odpovědích informantů byl vnímaný rozpor mezi teorií a praxí během studia, který se projevoval v několika rovinách a s různou intenzitou na jednotlivých fakultách a aprobacích. Často byl tento jev zmiňován v souvislosti se skladbou a pojetím předmětů. Jednak důrazem na oborové předměty oproti pedagogicko-psychologickým (zvláště během bakalářského studia) a jejich odtržeností od praxe (například propast mezi vyučovaným vysokoškolským pojetím předmětu a potřebou studentů převést jej do podoby vhodné pro středoškolskou výuku), jednak v rámci výuky pedagogiky, didaktiky a psychologie z hlediska některých studentů relativně vyšším důrazem na obecné teorie a dějiny oboru, než by odpovídalo jejich praktickým potřebám. S tím souvisí v některých případech relativně menší prostor věnovaný oborové didaktice a opakovaně zmiňovaný nedostatek konkrétních tipů na řešení různých situací, které mohou v praktické výuce nastat. Ve výuce psychologie poukazují někteří studenti a absolventi učitelství na přílišný důraz na obecnou či vývojovou psychologii a nedostatečný na specifika konkrétní cílové skupiny žáků pro jejich studium (např. studenti na nepedagogické fakultě poukazují na skutečnost, že pedagogické a psychologické předměty na jejich fakultě zajišťují učitelé z pedagogické fakulty, kde se ale věnuje větší pozornost učitelství pro základní školy, zatímco oni studují učitelství pro střední školy a problematika středoškolských studentů není dostatečně zastoupena). Rovněž někteří studenti a absolventi vnímají výuku v těchto předmětech během magisterského studia do značné míry jako opakování učiva z bakalářského studia a tedy jako méně přínosnou. Vnímaná nedostatečnost propojení teorie a praxe během studia souvisí podle studentů i se skutečností, že mnozí jejich fakultní učitelé nikdy neučili na střední škole, neznají tak dostatečně její reálné fungování a nemohou tedy studenty v tomto

ohledu účinně připravit a navrhovali by zavedení jejich praxe na středních školách. Odlišný význam přípravy v oborových předmětech (která je obecně hodnocena jako kvalitní) a pedagogicko-psychologických předmětech se projevuje rozdílným hodnocením u zkoušek, což vede k situaci, kdy při zásadních oborových neznalostech může být student „vyhozen“ ze studia již po prvním semestru, zatímco při špatných pedagogických dovednostech není velký problém studium dokončit. K oslabení tohoto problému navrhoval jeden ze studentů zavedení pohovoru k přijímacím zkouškám. Jiný student celkově popisuje atmosféru na fakultě i mezi studenty tak, že hlavní pozornost a úsilí směřuje k předmětům oborové přípravy, zatímco předměty zaměřené například na komunikační dovednosti si někteří studenti spíše „odchodí“. Jiný student pokládá za přínosnější pedagogickou praxi a rozvoj dovedností než psaní diplomové práce. Podle dalšího informanta je vzhledem k požadavkům škol jako zaměstnavatelů na učitele mít magisterské vzdělání zbytečná strukturace studia do bakalářského a magisterského studijního programu, neboť znamená v praxi nutnost dvakrát psát závěrečnou práci a dvakrát absolvovat státní zkoušku. Zástupce jedné pedagogické fakulty uvedl, že vzhledem k množství studijních požadavků a praxe je pro studenty učitelských oborů obtížné realizovat mezinárodní mobilitu.

Na druhou stranu někteří informanti s několikaletou praxí v roli učitele zdůrazňují, že zpětně jim dávají smysl i části studia, které jako studenti pokládali za nadbytečné, případně že jim studium posloužilo k pojmenování toho, co již vypožorovali během práce učitele. Zástupci fakult poukazují na skutečnost, že absolvent není hotový učitel a že fakulta může připravit budoucí učitele pouze v omezeném rozsahu a nemůže pokrýt všechny typy škol, tříd, žáků i rodičů a nelze vůči ní mít nerealistická očekávání. Podstatnou roli hrají i přístup jednotlivých studentů, jejich osobnost a dispozice (význam osobnosti učitele a jejího rozvoje vyzdvihuje i řada studentů). Jeden informant s pedagogickou zkušeností ze dvou pedagogických fakult a jedné nepedagogické (neučitelského oboru) by nepřikládal vnímanému rozporu mezi teorií a praxí větší význam, neboť se do určité míry jedná o obecnou tendenci studentů různých oborů. Podle něj si studenti ne vždy zcela uvědomují, že „není to tak, že ta výuka je nějaká aplikace, kterou si jako nahrajete do sebe a pak něco umíte“. Vnímání tohoto rozporu se podle jeho zkušenosti týká pouze části studentů a celkově považuje systém za dobře nastavený, což se týká i množství praxe. Studenti jsou nicméně zatíženi příliš velkým množstvím předmětů (reálně studují dvoj- až troj-obory) a podpořil by redukci předmětů a posílil spíše jejich kvalitu.

5 Analýza rozhovorů: Pedagogické dovednosti a jejich reflexe

Považujeme za podstatné před samotnou prezentací výsledků v této kapitole uvést několik vyjasňujících poznámek, které mají za cíl jejich korektní pochopení. Přestože alespoň část výpovědí informantů může být vnímána v některých případech jako příliš kritická, i oni sami si uvědomují fakt, že vysoká škola nemůže z principu připravit na všechny eventuality, se kterými se již setkávají nebo setkají ve své profesi. Někteří výslovně zdůrazňují učitelství jako do velké míry osobnostní záležitost: člověk pro něj má mít nějaké implicitní osobnostní předpoklady, které studium má především rozvíjet. A kromě toho si také uvědomují, že na některé (i podstatné) věci lze přijít až během učitelské praxe.

Z výzkumu také vyplývá velká heterogenost situací v mnoha dimenzích na samotných vysokých školách. Např. diametrálně odlišná situace na dvouoborových studijních programech, kdy různé přístupy kateder znamenají, že popis situace studia jednoho oboru není vůbec shodný s popisem situace na oboru druhém. Vyskytují se také nenávaznosti mezi bakalářskými a magisterskými studijními programy, které vystupují i díky tomu, že cesty studentů za pedagogickým vzděláním jsou různorodé. Např. v navazujících magisterských stupních se pro ty, co již prošli bakalářským pedagogicky orientovaným studijním programem, mnoho věcí opakuje, což může být pro některé studenty demotivující, ale pro ty, co v bakalářském stupni měli jiné než pedagogické zaměření, jsou stejné věci podstatné. Je otázkou, jakým způsobem mohou nebo by měly vysoké školy reagovat právě na tuto různorodost studentů, jejich motivací i způsoby studia.¹²

Předem je potřeba také zdůraznit, že prezentovaná reflexe pochází zejména od studentů nebo již praktikujících učitelů, kteří si buď doplňují vzdělání, nebo jsou již začínajícími učiteli (do cca tří let praxe), přestože se k dovednostem vyjadřovali i další aktéři našeho výzkumu.¹³

Informantům studie byl během rozhovoru jako podpůrný materiál předložen list pedagogických dovedností (viz Kapitola 3.2 Kvalitativní sonda). Jejich reflexe se odehrávala v několika rovinách: 1) jak silně byla příprava a rozvoj těchto dovedností akcentována během

¹² Heterogenost situací a zkušeností podporuje i fakt, že je v celé ČR akreditováno a také vyučováno několik set pedagogických studijních programů. Ovšem je otázkou, jak moc vhodně či nevhodně jsou diferencovány programy určené tradičním studentům vysokých škol, zpravidla studující prezenčně, a programy, kam chodí velká část posluchačů doplňujících si vzdělání při zaměstnání, zpravidla v kombinované formě. I toto rozlišení však v situaci, kdy cesty k vysokoškolskému studiu budou stále častěji mnohem různorodější, však nemusí být dostačující.

¹³ Některé jejich postoje jsou uvedeny, pokud mohou podpořit analýzu postojů studentů a pedagogů.

studia a 2) zda byl tento akcent nedostatečný nebo naopak příliš velký z hlediska současných zkušeností informantů; 3) a do jaké míry lze tyto dovednosti uplatnit přímo v učitelské praxi a 4) případné další doplnění k tématu (co by vysoká škola měla přidat nebo naopak ubrat).

V tomto textu se budeme zabývat všemi dovednostmi z listu a postupně prezentovat reflexe ke každé z nich.

5.1 Pedagogické dovednosti

Oborové znalosti (obsah vyučovaných předmětů)

Většinou (tj. shodně mezi již praktikujícími učiteli i mezi studenty) je právě tento druh dovedností chápán jako velmi/příliš teoretický a do hloubky jdoucí, a tím také méně uplatnitelný v praxi ve svém úplném rozsahu. Tento nepoměr mezi teorií (a hloubkou této teorie) a praxí je vysvětlován příkladem, že například ten, kdo bude učit češtinu, nemusí být jazykovědcem.¹⁴ Vzdělávání pedagogů je takto často popisováno a také kritizováno, a proto nejde o neznámou informaci. Přílišné soustředění se na předmět – hloubka, teoretičnost a rozsah - tj. nikoliv na způsob, jak daný předmět vyučovat, je tradiční výtkou mnoha expertů i studentů a učitelů (např. E15, 2016). O této dlouhodobé kritice vědí i představitelé pedagogických fakult i garanti pedagogických studijních programů. Jak se např. vyjádřil garant, tuto kritiku by ale příliš nepřeceňoval. Ostatně i z veřejných prohlášení jiných představitelů vysokých škol zabývajících se přípravou budoucích učitelů je spíše patrný spíše strážlivý až skeptický postoj vůči požadavku na méně teorie v přípravě učitelů během studia na vysoké škole (např. Perpetuum, 2018). V každém případě, informanti jsou ve své většině přesvědčení, že rozvoj oborových dovedností je přinejmenším dostačující a nastavený tak, že mnohé z toho, co se v rámci předmětů naučí, nebudou moci v praxi nikdy využít. A častěji tendují k tomu, aby během studia měli více možností, jakými způsoby tyto znalosti (byť ne zdaleka všechny) předávat svým žákům.¹⁵

Oborová didaktika (tj. zaběhlé postupy ve vyučovaných předmětech)

Velmi rozdílné reakce se mezi informanty objevují vůči oborové didaktice. Na tomto místě je rovněž zmiňován fakt, že studenti se spíše setkávají s obecnou didaktikou, která je ale ze své podstaty opět spíše teoretická a ne zcela snadno převoditelná do výuky konkrétních

¹⁴ Ani pro učitele připravující se na pedagogickou praxi na střední škole nebo již pro ty, co na střední škole učí, není hloubka a šíře znalostí o daném předmětu výuky plně uplatnitelná.

¹⁵ Na tomto konstatování nemění nic ani některé pokusy, jak vnímání této situace studenty změnit, např. projekt Učitel naživo, který ale stojí mimo vysoké školy.

předmětů. Informanti tedy spíše vnímají, že oborové didaktiky jako takové je ve srovnání s obecnou didaktikou méně. Poměrně málo se právě oborová didaktika objevuje na bakalářském stupni, ale i když v rámci magisterského studia je jí více, sami studenti (doplňující si vzdělání při práci) si informace o ní dohledávají i mimo své studium. V souvislosti s oborovou didaktikou, ale zdaleka nejen s ní, se objevuje také konstatování, že je pro studenty velmi zřetelné, kdo z přednášejících na VŠ zažil učení v praxi a kdo je čistým akademikem-teoretikem. To platí hlavně pro informanty-učitele doplňující si vzdělání, jejichž dosavadní praxe a zkušenost může být nezdělaná v rozporu s tím, co jim je předkládáno v rámci studia, a co je pro ně příliš vědecké či odtržené od života.

Vztah se žáky (vedení třídy, klima třídy, kázeň, řešení konkrétních pedagogických situací atd.)

Opět se jedná o častěji obecné studium (přednášky) založené na psychologii a pedagogice a s možností menší návaznosti na praxi. Tj. neřeší se v jeho rámci konkrétní pedagogické situace, ale třeba obecná vývojová psychologie nebo psychologie dítěte případně speciální pedagogika. Informanty je rovněž zdůrazňován fakt, že přínosnost přednášek, seminářů, kurzů na tato témata je velmi individuální a úzce navázána na konkrétního pedagoga. Ovšem pro některé již praktikující učitele právě přístup k tomuto obecnému základu, umožňuje lepší pochopení situací, se kterými se setkávají ve své učitelské praxi.

Z hlediska již praktikujících učitelů je zjevné, že takto nastavené studium, v němž je kladen mnohem větší důraz na teorii než na praxi, může být právě rozvoj a získání dovednosti, jak pracovat s třídou a žáky, již během studia, velkou otázkou.

„Vztah se žáky to ne, na to škola připravit neumí...pro ty, co ještě praxi nemají, je 50 hodin málo, jak vést třídu, kázeň, neochota k práci, to získá pedagog v praxi. Kázeň – na to fakulta nepřipraví (včetně třeba jak reagovat na mobily), jen se naučíte, jaké má žák poruchy, možná by pomohlo víc hodin psychologů, moc pedagogů na VŠ bez praxe, to je trochu problém, nevědí, co se ve školách děje“ (učitelka doplňující si vzdělání, 20 let praxe v mimoškolním vzdělávání, 2. rok na 8miletém gymnáziu, výtvarná výchova)

Pedagogická diagnostika

Podle informantů se objevuje málo, a nejedná se ani tak o to, jak diagnostikovat žáky, ale o výuku o tom, jaké poruchy se objevují. Postoje informantů velmi ovlivňuje také fakt, zda informant pracuje ve škole, kde se vyskytují žáci s poruchami učení či jinými psychologickými omezeními. Je to typičtější především pro pedagogy na základních školách, ale i mezi nimi jsou velké rozdíly. Tak pro některé to je důležité téma, protože by potřebovali diagnostikovat

„kde co“ (jak se vyjádřil učitel s více než desetiletou praxí doplňující si vzdělání), jiní se ve své praxi s takovými žáky setkávají ojediněle. Z toho vyplývá i jejich reakce na potřebnost takových dovedností.

Sledování pokroku a vědomostí žáků (hodnocení žáků formativní i sumativní)

V tomto případě informanti potvrzují, že tato dovednost a problematika je součástí jejich přípravy. Ti, kteří již učí, si poznatky této kategorie porovnávají se svou zkušeností, zejména v tom smyslu, jestli je možné uplatnit nějaký jiný styl hodnocení, než je známkování. Začínající učitelé mají větší tendenci uplatnit méně tradiční způsoby hodnocení, zatímco déle praktikující mají spíše tendenci obhajovat tradiční známkování, i vzhledem k času a kompetencím. Je rovněž rozdíl, zdali učitelé vyučují předměty, které jsou považovány za náročnější a také svým způsobem významnější v celém portfoliu předmětů, nebo předměty „doplňkové“.

„...pokrok je relativní, dnes je důležité zážitkové a pocitové a nikoliv výkonové zaměření...“ (učitelka doplňující si vzdělání, 20 let praxe v mimoškolním vzdělávání, 2. rok na 8miletém gymnáziu, výtvarná výchova)

„...ano, je to uplatnitelné i v praxi, není to jen teorie, uvažuji o hodnotách známek....., ale slovní hodnocení je v mém rozsahu nereálné, i když by se mi to líbilo, ale kdybych měl tak 2, 3 třídy, jenže já jich mám 8!“ (učitel doplňující si vzdělání, 16 let praxe, učí na základní škole, přírodopis, chemie)

Komunikační dovednosti (včetně komunikace s rodiči, kolegy, vedením školy atd.)

Obvykle se tato dovednost nerozvíjí přímo v rámci předmětu, ale je implicitně obsahem jinak pojmenovaných kurzů. Např. informanti během svého studia poměrně často musí prezentovat před kolegy a případně s nimi o svých prezentacích diskutovat. Jinou reakcí bylo to, že komunikační schopnosti patří právě k onomu výše zmiňovanému osobnostnímu vkladu každého učitele. Obecně platí, že k této dovednosti se informanti (přestože např. zmiňovali problémy či obavy v komunikaci s rodiči) nevyjadřovali příliš bohatě.

„Dotkli jsme se toho v rovině obecné a teoretické, soft skills je prostor pro větší rozvinutí, téma bylo otevřeno ale jen krátce... komunikace s rodiči, když je problém, ne, ale asi si na to přijdu praxí...“ (studentka, posl.ročník, fyzika, má Bc z fyziky, nMgr. jednooborově učitelství fyziky pro střední školy)

Výuka v prostředí se žáky se speciálními potřebami

Tato dovednost souvisí podle informantů i s dovedností pracovat s různě nadanými žáky a také s žáky v multikulturním či vícejazyčném prostředí. A logicky se v této souvislosti prakticky ve všech případech objevuje termín inkluze. Informanti na inkluzi a její zavádění

reagovali i v souvislosti se svým studiem. Jedna informantka měla dojem, že jí právě tato příprava minula, protože vysoká škola, kde studovala se teprve na inkluzi a její zařazení do výuky připravovala, takže během jejího studia neměla prakticky žádnou takovou přípravu. Nicméně většina ostatních informantů se shodovala, že tato příprava zahrnutá v jejich studiu je nebo byla především ve formě kurzů speciální pedagogiky.

„V bakalářském studiu jsem absolvoval přednášky o *multikulti* a inkluzi a moje téma bakalářské práce bylo, jaký má inkluze dopad na ty ostatní (neintaktní žáky).“ (učitel doplňující si vzdělání, nMgr specializace v pedagogice, 10 let praxe, biologie a anglický jazyk)

„Kurz speciální pedagogiky, ale necítím se na to připravená, teoretická a obecná příprava jako základ, ale jak to potom udělat v tom prostředí konkrétního předmětu, to jsme v rámci fyziky neřešili, a ani v rámci mé praxe...“ (studentka, posl.ročník, fyzika, má Bc z fyziky, nMgr. jednooborově učitelství fyziky pro střední školy)

„Máme speciální pedagogiku, asi je to dostatečné, když vezmu v potaz množství těchto žáků, tak není nutné tomu věnovat tři semestry, protože stejně se bude muset vyhledat odborná pomoc, až se s tím setkám.“ (studentka, 5. ročník, geografie a dějepis pro střední školy, mezifakultní studium)

„Vůbec ne, na gymplech podobného typu. Moc nevím, co s tím... v práci jsem učila jednoho žáka s ADHD a pak jen Asperger, nebylo to tak strašné, ale nic jsem nemusela řešit...“ (studentka, matematika a fyzika Mgr program učitelství, 2 ročník., již učí 6 hodin fyziku a 4 hodiny matematiku).

Výuka v prostředí s různě nadanými žáky

Zatímco žákům se speciálními potřebami se během studia věnuje určitá pozornost, práci s diferencovaným třídním kolektivem nikoliv. Jediná informantka se vyjádřila (viz citace níže), že se tomu věnují, protože třeba právě pro výuku fyziky v tomto směru existuje mnoho možností.

„Mám pocit, že se to řeší více, u fyziky existuje velká škála možností, semináře, kroužky, tam jsou budoucí učitelé v kontaktu, co se žákům dá nabídnout (FYZIKA) a mluví se o tom...“ (studentka, posl.ročník, fyzika, má Bc z fyziky, nMgr. jednooborově učitelství fyziky pro střední školy)

Určitý deficit v tomto typu lze podle jedné informantky vnímat i např. v případě výuky jazyka, protože ve třídě jsou žáci na velmi různé úrovni jazyka a kromě toho vyjádřila také obecné pochyby o nedostatečné připravenosti celého školského systému na heterogenost žáků a studentů. Potřebu rozeznat nadané žáky zdůrazňoval jeden informant doplňující si vzdělání po dlouholeté praxi, protože podle jeho názoru to je velmi náročné.

„...doteď mám pocit, že školství není připravené ani na nadané ani na ty se specifickými potřebami.“ (začínající učitelka, 2. rok v praxi, střední odborná škola, BC studium, anglický jazyk a psychologie (nepedagogické) + navazující nMgr pedagogické, anglický jazyk a psychologie).

Výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí

Přestože si informanti uvědomují, že k této dovednosti se během studia nějakým způsobem vztahovali, často se domnívají, že je vlastně ze všech tří dovedností, které mají reagovat na různost žáků, nejméně uplatnitelná. Jedna informantka, která vyučuje na gymnáziu, dokonce hovořila o tom, že prostředí školy je výrazně asimilované. V tomto případě hodně záleží na škole a jejím umístění, protože z jiných výzkumů víme, že právě výuka cizojazyčných žáků je pro mnoho škol velmi problematická (např. Novinky, 2019).¹⁶ Obecně se ale zdá být i tato oblast dovedností poněkud poddimenzovaná a také ji většina informantů příliš nepreferuje, a dokonce má tendenci i mírně podceňovat.

Výuka průřezových dovedností (např. kreativita, kritické myšlení a řešení problémů)

Je podle některých informantů již implicitně schována přímo do konkrétních předmětů (např. biologie či fyzika). Někteří informanti tak chápou tuto dovednost již i v přímé souvislosti s uplatňováním, tzv. badatelsky orientované výuky ve své vlastní praxi. Chápou tedy rozvoj této dovednosti jako implicitní pro své předměty.

„...nebylo to přímé vedení předmětem, tím se zabýváme na gymnáziu, z iniciativy studentů, tam by bylo dobrá to víc akcentovat, jak to rozvíjet...mně chybělo, do jaké míry se má škola angažovat v otázkách politiky a lidských práv. Mají se učitelé bavit o politických tématech? Spousta škol se toho bojí, aby je někdo neobvinil z propagandy, co je demagogie, manipulace.... Nejde jen o občanku, ale všichni učitelé by se to měli učit.“ (učitel doplňující si vzdělání, nMgr specializace v pedagogice, 10 let praxe, biologie a anglický jazyk)

„ano, třeba práce s chybou, na to VŠ nějak připravuje, hodně se to soustředí i na konkrétní didaktiku v rámci magisterského studia, reflektivní semináře.“ (učitelka doplňující si vzdělání, 20 let praxe v mimoškolním vzdělávání, 2. rok na 8miletém gymnáziu, výtvarná výchova)

„...na teoretické rovině v RVP, nemám pocit vedení k této dovednosti. Mediální nebo environmentální výchova ne. Důraz byl na přirozené dovednosti: kritické myšlení řešení problémů, ale to vyplývá z povahy toho předmětu, byť se o tom explicitně nemluví, je to přítomno (práce s počítači, jazyky, biologií)“ (studentka, posl.ročník, fyzika, má Bc z fyziky, nMgr. jednooborově učitelství fyziky pro střední školy)

Využití digitálních technologií ve výuce

Rozvoj této dovednosti je běžnou součástí studia na vysoké škole. A nezdá se, že by informanti pociťovali v tomto směru nadbytek nebo naopak nedostatek prostoty pro tento typ rozvoje. Spíše v danou chvíli vnímají, že podmínky k užití digitálních technologií jsou na jednotlivých školách velmi odlišné (někde jsou interaktivní tabule v každé třídě, jinde to tak zdaleka není). Informanti sami tuto oblast chápou především jako svého druhu pomůcku, kterou ale není dobré uplatňovat za každou cenu. Např. pro jednu začínající učitelku bylo

¹⁶ Přestože existuje řada metodických příruček či akreditovaných kurzů, jak postupovat.

v danou chvíli podstatnější, aby neudělala chybu v obsahu, a tak nechtěla věnovat tolik času přípravě s použitím digitálních technologií.

Bezpečnost v hodinách a poskytování první pomoci

Příprava na tyto události existuje, ale spíše na teoretické úrovni. Proto někteří Informanti zmiňují, že absolvovali např. praktické kurzy první pomoci mimo své standardní studium. Nikdo z informantů nevyžaduje navýšení pozornosti směřované k této dovednosti.

Administrativa spojená s prací učitele

Učitelé, kteří již působí na školách, administrativu zmiňují jako něco, co je velmi zatěžuje a vlastně odvádí od samotného učení. Dokonce zmiňují, že právě toto byl největší šok, když vstoupili do svého zaměstnání. Ředitelé škol zmiňují administrativu jako de facto nedílnou součást profese učitele, na kterou by bylo potřeba reagovat více i ve vysokoškolské přípravě. Administrativní zátěž je asi neoddiskutovatelný fakt, který má ale opět velmi individuální podobu („každá škola má jiný papír“), ale zároveň je to oblast, která je hodnocena informanty nevyrovnaně, protože i na jednotlivých vysokých školách se k této dovednosti přistupuje odlišně. Někdo má pocit, že právě vedení administrativy by se mělo věnovat více pozornosti než jen např. třídním knihám a zahrnují do ní také administrativu spojenou s inkluzí a RVP případně ŠVP. Na druhou stranu, část z informantů se domnívá, že si na ni lze zvyknout až během vykonávání vlastní profese. Jiní se s ní do určité míry setkali také během své povinné praxe.

„V rámci praxe je 10 hodin práce pro školu, ale záleží, co dostane za školu, ale tohle mi nevádí, že to tam není, my se musíme učit to učitelství.“ (studentka, matematika a fyzika Mgr program učitelství, 2 ročník., již učí 6 hodin fyziku a 4 hodiny matematiku)

„Administrativa vůbec, jen nám řekli RVP a ŠVP, ale na veřejce se to do detailu neřeší, ale asi bych to na škole moc nevnímala, některé věci je potřeba si přijít sám.“ (začínající učitelka, základní škola, ruský jazyk a ZSV)

Obecně ale platí, že právě požadavek na zlepšení přípravy na administrativní zátěž je po větším praktickém zaměření studia mezi informanty druhý nejsilnější.

5.2 Hlavní polemiky a otázky k analýze rozhovorů

Na závěr se pokusíme poznatky z rozhovorů shrnout do několika polemických bodů, které mohou sloužit jako svého druhu inspirace pro uvažování o problému rozvoje dovedností v průběhu vysokoškolského studia (budoucích) pedagogů.

1) Uvažování v TRADIČNÍCH PŘEDMĚTECH (semináře, kurzy, apod.) na vysoké škole VERSUS PRŮŘEZOVÉ PŘEMÝŠLENÍ o tom, co studium (rozvoj jakých dovedností) na vysoké škole obsahovalo implicitně.¹⁷ Informanti měli tendenci i v souvislosti s dovednostmi uvažovat o nich jako o předmětech (např. byla nebo nebyla multikulturní výchova jako předmět na dané vysoké škole?) Jen někdy se objevily názory o tom, že některé pedagogické dovednosti se rozvíjeli implicitně (např. komunikace formou prezentací, nebo biologie samotná jako nosič průřezových dovedností: experiment, výzkumné otázky, apod.). Příprava na profesi učitele je nutně interdisciplinární a mající průřezový charakter. Neměla by takto být nastavena i výuka, tj. v níž by se dovednosti i znalosti viditelně(ji) propojovaly?¹⁸

2) Studenty je stále silně vnímaná ODDĚLENOST TEORIE A PRAXE BĚHEM STUDIA, ale jaké existují možnosti propojení obou během studia a případně během studia již praktikujícího učitele? Musí ale být mezi teorií a praxí opravdu nepřekonatelný konflikt?¹⁹ Nejde totiž jen o to být během studia na učitelské praxi, ale také jde o praktické tipy, ukázky a zkušenosti z konkrétních situací pedagogů, sdílené během teoretické přípravy.

3) OBECNÁ DIDAKTIKA VERSUS PŘEDMĚTOVÁ DIDAKTIKA: je příliš kladen důraz na obecnou didaktiku, která má ale do praxe malý přesah, pro konkrétní aprobace je důležitější předmětová didaktika (specifičnost jednotlivých předmětů vyžaduje různé přístupy k výuce).

4) ODTRŽENOST NĚKTERÝCH VYUČUJÍCÍCH NA VYSOKÉ ŠKOLE OD PRAXE, což se opět týká vybalancování teoretického a praktického během studia (viz bod 2).

5) UČITEL MUSÍ PŘIROZENĚ BÝT OSOBNOSTÍ disponovanou k tomu vyučovat a/protože vysoká škola na všechno připravit nedokáže (ze své podstaty a nikoliv proto, že by nechtěla). Postoj, který mezi informanty rezonuje.

6) DOPLNĚNÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁNÍ jako forma, v níž je možné potvrdit si nebo vyvrátit vlastní zkušenosti, a opřít je o nějaké hlubší základy VERSUS NOVÍ UČITELÉ hned po studiu, které je více teoretické a po vstupu do praxe, narážejí na praktické problémy. Nabízí se otázka vhodnosti (flexibilnějšího?) nastavení studijních programů pro takto odlišné aktéry.

¹⁷ Uvedeno již v úvodu, ale zdá se to být skutečně principiální otázka, která vlastně do určité míry charakterizuje školství jako takové: tradiční přístup založený na předmětech versus moderní přístup problémově orientované výuce

¹⁸ Například v popisech sylabů předmětů jsou obvykle akcentovány znalosti, ale dovednosti a kompetence spíše okrajově.

¹⁹ Nejde jen o problém pedagogických studijních programů, ale málo praktická výuka je považována za problém i podle studentů či absolventů velké části studijních programů.

Rozlišení (někdy i dost formální) na prezenční a kombinované formy studia je této perspektivy nedostatečné.

8) Přestože motivace obou skupin informantů je samozřejmě odlišná (studium někdy i jako „nutné zlo“, pokud člověk chce pokračovat v kariéře učitele x studium jako prostředek kariéru začít), v některých ohledech se individuální výpovědi různých aktérů sjednocují: Jejich krátká či delší praktická zkušenost velmi podobně nastavila reakce na DOVEDNOST SPOJENOU S ŘEŠENÍM ADMINISTRATIVNÍCH ZÁLEŽITOSTÍ: s výukou na toto téma se nesetkávali často, ale vzhledem k tomu, co zažívají v praxi, by tato dovednost měla být rozvíjena již během studia na vysoké škole.

Použité zdroje

E15 (2016). *Tomáš Čakloš: Na pedagogických fakultách učí spousta lidí, kteří tam nemají co dělat.* Dostupné na: <https://www.e15.cz/the-student-times/tomas-caklos-na-pedagogickych-fakultach-uci-spousta-lidi-kteri-tam-nemaji-co-delat-1326390>)

Novinky (2019). *Chodí do českých škol, ale česky neumí ani slovo.* Dostupné na: <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/chodi-do-ceskych-skol-ale-cesky-neumi-ani-slovo-40305477>)

Perpetuum (2018). *Jak se učí učitelé.* Dostupné na: <https://perpetuum.cz/2018/06/jak-se-uci-ucitele/>)