



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Vysokoškolské studium oboru Učitelství
1. stupně ZŠ z pohledu
studenta prezenčního studia

Vypracovala: Andrea Formanová
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2015

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma „Vysokoškolské studium oboru Učitelství 1. stupně ZŠ z pohledu studenta prezenčního studia“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 22. června 2015

.....
Andrea Formanová

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla velice poděkovat vedoucí práce PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odborné vedení a vstřícnou pomoc, kterou mi poskytovala během zpracování diplomové práce. Její podněty, nápady, věcné připomínky a cenné rady k této problematice byly pro mne velmi přínosné a obohacující.

Další velké poděkování patří mé rodině a mým blízkým, kteří mne po celou dobu studia a při zpracování diplomové práce trpělivě a ochotně podporovali a povzbuzovali.

ABSTRAKT

Učitel 1. stupně základní školy se stává velmi důležitou osobností v průběhu školní docházky každého žáka. Proto musí, na rozdíl od oborových učitelů, projít daleko větším množstvím předmětů z různých odvětví, protože se přepokládá jeho všestranný rozhled a profesionalita. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje přípravě učitele na jeho profesi, a to nejen v České republice, ale i v zahraničí. Dále obsahuje kapitoly týkající se osobnosti učitele a klíčových kompetencí. Praktická část prezentuje výsledky smíšeného výzkumu realizovaného u studentů prvního a pátého ročníku. Pro výzkumné šetření byla použita metoda rozhovoru a dotazníku. Cílem diplomové práce a výzkumného šetření je jednak nastínit představy a očekávání studentů 1. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, ale také to, jak na obor nahlíží studenti ročníku posledního, tedy pátého. Současně s tímto cílem se nabízí ještě srovnání těchto výsledků s výsledky diplomové práce Hany Reifové, která se zabývá podobnou otázkou z pohledu učitele začínajícího.

Klíčová slova: klíčové kompetence, učitel, příprava učitelů

ABSTRACT

The teacher of the primary education at elementary school is becoming an important authority in the process of school attendance of every student. This is the reason for a preparation and knowledge in a variety of different subjects from various fields, more than in the case of the specialized teacher, because the general outlook and professionalism is expected. This diploma thesis is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part deals with the problematic of preparation of the teacher for the profession in Czech Republic and abroad. Further it contains chapters touching the personality of the teacher and the key teacher's competences. The practical part presents the results of mixed research realized on students of the first and fifth years. For the purposes of the research survey the method of interview and questionnaire were used. The aim of this diploma thesis and the research survey is to outline the view and the expectations of the first and fifth year students of the primary education at the pedagogical faculty. Together with this aim the comparison of the results of the Hana Reifova's diploma thesis dealing with a similar question from the point of view of the beginner teacher is noticeable.

Key words: key competencies, teacher, teacher preparation

OBSAH

I. teoretická část.....	7
ÚVOD	9
1 OSOBNOST UČITELE	10
2 VYMEZENÍ UČITELSKÉ PROFESE	11
3 CHARAKTERISTIKY UČITELSKÉ PROFESE	13
3.1 PROFESNÍ KOMPETENCE A STANDARD	13
3.2 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE	21
3.3 SPOLEČENSKÝ STATUS UČITELE	23
3.4 SEBEHODNOCENÍ UČITELE	26
4 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRIMÁRNÍCH ŠKOL	27
4.1 STRUČNÝ NÁSTIN HISTORIE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ	27
4.2 NÁSTIN PROMĚNY UČITELSTVÍ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY PO ROCE 1989.....	29
4.2.1 Rok 1989 se především mění z hlediska role přístupu učitele k žákovi.....	29
4.2.2 Proměny přípravného vzdělávání učitele v souvislosti s transformací školství	31
4.3 SOUČASNÁ SITUACE V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRIMÁRNÍCH ŠKOL V EVROPSKÉM TRENDU.....	32
4.4 ABSOLVOVÁNÍ PŘEDMĚTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ NA PF V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH	38
4.5 NESTRUKTUROVANÉ STUDIUM OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ	41
II. Praktická část	43
5 METODIKA.....	44
5.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÝ PROBLÉM A OTÁZKY, METODOLOGIE	44
6 VÝSLEDKY	46
6.1 VÝSLEDKY NA ZÁKLADĚ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	46
6.2 VÝSLEDKY NA ZÁKLADĚ ROZHOVORU.....	83
7 DISKUZE	92
ZÁVĚR.....	98
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	99
SEZNAM PŘÍLOH	104

I. TEORETICKÁ ČÁST

„Nejlepším učitelem není ten, kdo toho nejvíce ví, nejvíce vydrží, je stejně zdatný na tenisovém kurtu jako na mezinárodní konferenci. Skutečnou osobností je ten, kdo dovede ve svých žácích roznítit touhu po dalším poznávání, rozvíjet schopnosti, o nichž neměli tušení, kdo dovede přimět lidi, aby se snažili „být sami sebou“ pochopit své možnosti ve všech sférách a dosáhnout optima, kdo dokáže vést žáky tak, aby mohli teorií i praxí překročit limity generace svých učitelů.“

Jaroslava Pešková

ÚVOD

Na konci třetího ročníku jsem, stejně jako celá naše skupina, dospěla k tomu, že je potřeba vybrat si téma diplomové práce. Dlouho jsem ale neměla tušení, jakému oboru se věnovat a jak vhodně zvolit téma. Po krátkém přemýšlení jsem se rozhodla pro katedru pedagogiky a psychologie. Na této katedře je nespočetné množství nápadů a témat k psaní. Rozhodla jsem se pro téma Vysokoškolské studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ z pohledu studenta prezenčního studia. Nejen, že se o něm dá mnoho napsat, ale hlavně proto, že je mi blízké, jelikož tento obor sama studuji už pátým rokem. Za velmi zajímavé považuji porovnání toho, jaký mají, téměř po pěti letech studia, moji spolužáci názor na tento obor a jaký názor mají Ti, kteří ještě nepocítili, co je to studium na vysoké škole, konkrétně oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Především pohled studentů prvního ročníku mne velmi zajímal. Zda mají nebo měli velké iluze, zda byli a jsou plni nadšení pro studium tohoto oboru? Co jim může přinést první ročník? A naopak, co obor přinesl studentům po pěti letech studování? Jsem přesvědčena, že toto téma může pomoci nejen studentům, ale také posloužit členům jednotlivých kateder a vedení PF JU v Českých Budějovicích jako zpětná vazba.

Já sama jsem pět let každý den tuto školu navštěvovala. Mnohdy jsem zde zažila krásné chvíle ve vyučovacích hodinách, na kurzech nebo se svými spolužáky. Tyto chvíle střídaly i perné chvílky stresu, napětí, nevědění, čekání a únavy. Samozřejmě se všechny zážitky promítly i do mé rodiny, která je se mnou nejvíce prožívala. Tím, že jsem si tímto oborem už víceméně prošla, jsem si uvědomila, jak moc bylo pro mne studium náročné, byl to další impulz pro výběr tohoto tématu, rekapitulace toho, co nás na VŠ potkalo, může potkat. Proč nepsat o tom, co vás baví a čím jste v posledních pěti letech žili každý den?

1 OSOBNOST UČITELE

Pojem osobnost vychází z latinského slova persona. Původní doslovný překlad tohoto pojmu vysvětloval osobnost jako masku, později se však persona vryla do paměti jako určitý typ člověka, jeho charakter.¹

Osobností charakterizujeme každého člověka, který se vyznačuje různými vlastnostmi. Jedná se hlavně o vlastnosti duševní a fyzické. Všechny vlastnosti tvoří integritu a záleží jen na člověku, zda jsou stálé, trvají jen chvíli, nebo se objevují jen v nějakých situacích. Osobnost je typická tím, že je ojedinelá. To znamená, že každý člověk je jiný, tudíž každá osobnost je jedinečná a nezaměnitelná.²

Srozumitelné vysvětlení podává také RVP³. Osobnost je dle metodického portálu člověk, charakterizován jako jednota všeho sociálního, psychického a biologického. Základním znakem osobnosti je její komplikovanost od narození po celý život. RVP dále uvádí, že existuje velké množství různých odborných typologií, zabývající se osobností. Mezi základní faktory, kterými je každá osobnost člověka podmíněna, jsou dědičnost, prostředí (sociální, materiální) a samotné činnosti každého člověka.

Přední český odborník prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc.⁴ objasňuje osobnost učitele. Podle něj je učitel člověk, který je tvůrcem vyučovací hodiny. Proto má důležitou úlohu pro vedení hodiny a její fungování. Je to osobnost, která je tím nejdůležitějším článkem výchovy a vzdělání. Učitel má ve třídě prvořadý význam a stává tak pro žáky vzorem. Je potřeba zaujímat kladný vztah k dětem a motivovat je.

¹ ŠIMONEK, Jiří. Profil učitele. [online]. [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: http://projektzsfformana.cz/sites/projektzsfformana.cz/soubory/Profil_ucitele_.pdf

² Univerzita-Online.cz [online]. [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: <http://www.univerzitaonline.cz/mng/psychologie-v-ekonomicke-praxi/osobnost-cloveka/>

³ Osobnost 1. - pojem a podstata, utváření, formování. In: RVP.cz [online]. [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni_texty/Psychologie_pro_st%C5%99edn%C3%AD_%C5%A1koly/Osobnost_1._-_pojem_a_podstata,_utv%C3%A1%C5%99en%C3%AD,_formov%C3%A1n%C3%AD

⁴ Psychologie v teorii a praxi [online]. [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

2 VYMEZENÍ UČITELSKÉ PROFESE

O učitelské profesi a obecně o učitelích pojednává mnoho české nebo zahraniční literatury. PRŮCHA⁵ ale staví čtenáře do zajímavého přemýšlení. Slovo učitel slyšíme denně na každém rohu, s tímto pojmem se dost často operuje, ale dle něho není uvedeno, co tento pojem vlastně přesně vymezuje. Je to těžké vysvětlit, když si člověk myslí, že je to tak jednoznačné. Přesto se nám snaží nastínit alespoň krátké vysvětlení. Kdo je tedy podle PRŮCHY⁶ učitel? Pro běžného člověka je učitel osoba, která každý den vyučuje ve škole žáky. Pro širší chápání, tj. pro vědecké a odborné účely, pokládá čtenářům zajímavé otázky: Je učitelem osoba, která pečuje o děti a nezáleží, zda se jedná o mateřskou školu nebo o profesora na vysoké škole či instruktora kurzu? Jak je vidět, je potřeba několik zpřesňujících slov pro přesnější vymezení.

Výstižné a zároveň pravdivé vysvětlení slova učitel podávají VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ a KOL.⁷ Učitel je osoba, která poznává, umí a rozumí. Je potřeba porozumět žákům, světu, okolí, prostředí, které je poznáváno. S tím ale souvisí také poznání sebe sama jako osobnosti, která vzdělává a vychovává žáky či studenty. Učitel musí nejen vzdělávat a vychovávat, jeho náplní je být vnímavým člověkem k různým školním situacím a umět je řešit, dále přispívat k výchově a vzdělávání svými odbornými znalostmi a připomínkami tj. strategiemi a snažit se je optimálně užívat. Samozřejmě je nutná dobrá práce s kolegy.

PRŮCHA⁸ operuje s pojmy edukátor, pedagogický pracovník, profese, učitel. Aby si čtenář udělal o těchto pojmech představu, uvedu zde krátké shrnutí.

Edukátor

Je člověk na profesionální úrovni, který nejenom učí, ale také vychovává, školí, trénuje, dává instrukce a cvičí. Anglický výraz edukátor je dnes celkem běžný, dříve se označoval spíše jako vzdělavatel. Z činností, které jsem zde uvedla, vyplývá: Edukátor

⁵ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 17

⁶ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 17

⁷ VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ, a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 11

⁸ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 17

není jen učitel ale i člověk jiného povolání. Edukátor je i pedagogický pracovník.⁹ Edukátorem může dále být pedagog, vychovatel, rodič a trenér.¹⁰

Pedagogický pracovník

Veřejnost si často spojuje učitele a pedagogického pracovníka v jednu osobu, což není pravda. Naopak učitel spadá pod pedagogické pracovníky, stejně tak jako jiné profese této skupiny.¹¹

Pedagogickými pracovníky jsou: učitelé, ředitelé, zástupci ředitelů v předškolních zařízeních, ve školách základních, základních uměleckých, středních, speciálních, SPC a pedagogicko-psychologických poradnách, dále v učilištích, zařízeních zájmového studia, ve školních zotavovacích institucích, školních institucích pro další vzdělávání pracovníků a v zařízeních sociální péče. Kromě výše zmiňovaných pracovníků patří do skupiny pedagogických pracovníků vychovatelé ve školách a zařízeních a v zařízeních sociální péče, instruktoři TV, trenéři, mistři odborné výchovy, vedoucí odloučených pracovišť na SOU (Střední odborné učiliště) a vedoucí středisek praktického vyučování.¹²

Profese

Profese ve společnosti souvisí s tzv. stratifikací neboli s jejím rozvrstvením. PRŮCHA¹³ vysvětluje profesi jako povolání, které musí být spojeno s odbornou klasifikací a odbornými znalostmi, protože je vykonáváno v souladu se zákonným oprávněním. Profese má své specifičnosti, proto se nedá tak lehce objasnit. Učitelská profese probíhá v různých druzích výchovně-vzdělávacích institucí. Jedná se např. o preprimární školy, primární, základní umělecké, střední, vysoké.

⁹ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 17-18

¹⁰ ABZ.cz: slovník cizích slov [online]. [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/edukator>

¹¹ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 18

¹² Zákon č. 29/1984 Sb., zákon o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol, v platném znění a ve znění pozdějších úprav [online]. [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/1984/029984/Sb_029984_-----_.php

¹³ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 19-20

3 CHARAKTERISTIKY UČITELSKÉ PROFESE

HAVLÍK a KOŤA¹⁴ poukazují na skutečnost rozsáhlého a neustálého studia oboru učitelství, díky velkému významu tohoto oboru. Zejména se výzkumy zaměřují na utváření a správné fungování učitelské role, pozici, zabezpečení, prestiž, formování přípravy, motivaci k této profesi, sebevzdělávání, profesionalizaci učitele, utváření organizací a spolků. A dále se výzkumy obrací i k práci s rodiči a osobnosti učitelů samotných.

Velmi přehledně vysvětlují učitelské povolání PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ¹⁵. Učitel přijímá důležitou sociální pracovní roli. Jeho role je spojená s výkonem souboru určitých činností, jejichž smyslem je ovlivňovat chování, mínění a cítění žáků. Charakteristickým znakem činností učitele je poskytování jeho znalostí, dovedností a návyků. Tyto souhrnně označené předané zkušenosti jsou již vytvořené na základě odkazu předchozích generací. Pro toto povolání je velmi nutná uceleně zpracovaná pedagogická teorie, která se stává opěrným bodem každého učitele. Ten je povinen si ji osvojit, aby byl schopen profesi zvládnout, tzn. absolvovat studium na vysoké škole. Neméně důležitá je určitá společenská potřeba vzdělávat a vychovávat mladé generace a z toho vycházející profesní autorita učitelů, rozvoj pravidel pro profesní chování a jednání a v neposlední řadě pěstování vztahů k žákům, rodičům ale i celé společnosti. S tím souvisí prestiž učitelského povolání.

3.1 Profesní kompetence a standard

*„Učitel musí být především vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertností v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách.“*¹⁶ Tyto požadavky by měl splňovat každý učitel v procesu profesionalizace. V tom se odráží i jeho osobní kvalita.

¹⁴ HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, s. 151

¹⁵ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 243-244

¹⁶ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 99-100

Abychom se mohli dále zabývat kompetencemi učitele, je potřeba si nejprve říci, co pojem kompetence vůbec znamená. Pojem kompetence je odvozen z latinského jazyka ze slova *competentia* a v překladu znamená pravomoc, oprávnění či způsobilost.¹⁷ Každý autor se dívá na vysvětlení slova kompetence trochu jinak. Je tedy patrné, že definice k tomuto slovu bychom našli nespočet, ať už se v něčem liší nebo naopak shodují.

V pedagogickém slovníku PRŮCHA¹⁸ jsou podrobně vysvětleny *klíčové kompetence*. Anglicky *key competences*. Jedná se o soubor určitých nároků pro vzdělávání. Tyto nároky zahrnují důležité, významné dovednosti a vědomosti, které můžeme použít v běžných životních situacích. Neměly by být vázány na konkrétní předměty, nýbrž se měly rozvíjet jako složka všeobecného vzdělávání.

Klíčové kompetence jsou zformulovány v kurikulárních dokumentech a zahrnují různé dovednosti dle stupňů škol. Autoři, kteří se ve svých knihách zabývají klíčovými kompetencemi, mají různé názory a přístupy k jejich vysvětlení.

DYTRTOVÁ KRHUTOVÁ¹⁹ vysvětluje kompetence zjednodušeně jako obsahový rámec.

Zajímavé vysvětlení o kompetencích podává také MANAGEMENT MANIA²⁰. Definuje je takto: „*Kompetence (lze v překladu používat též pojem způsobilost nebo schopnost) znamená nejčastěji předpoklady či schopnost vykonávat nějakou činnost, situaci či profesi. Kompetence tedy znamená způsobilost zvládat určitou pracovní pozici, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný, mít potřebné vědomosti a dovednosti. Toto pojetí zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje, víceméně nezávislou na vnějším světě, která mu umožňuje podat určitý (požadovaný, standardní) výkon.*

Jde vlastně o soubor požadovaných vlastností, zkušeností, znalostí, schopností, dovedností, motivace, postojů a osobnostních charakteristik pro danou činnost nebo pozici. Jde tedy o širší význam než pojem kvalifikace, který je více zaměřen na formální

¹⁷Klíčové kompetence [online]. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9_kompetence

¹⁸ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 99

¹⁹ DYTRTOVÁ – KRHUTOVÁ, M. *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 50

²⁰ MANAGEMENT MANIA, 2013, [cit. 2014-07-01], Dostupné z <https://managementmania.com/cs/kompetence>

osvědčení dosažených výstupů z učení a vzdělávání. Kompetence oproti tomu zahrnuje také další osobnostní vlastnosti člověka.“

O profesních kompetencích a standardu pojednává ve své knize VAŠUTOVÁ.²¹ Podle této autorky má profesní standard své jádro či opěrné body v definovaných a strukturovaných kompetencích. Smysl profesního standardu tkví v kodifikování podstatných znaků kvalifikace každého učitele, které požaduje učitelská profese. Zdůrazňuje, že profesní standard přesně určuje kompetence, které jsou potřebnými způsobilostmi. Můžeme je tedy chápat jako způsobilosti pro konkrétní činnosti učitele.

Profesní standard je záležitostí zejména posledního desetiletí. Není to tedy dlouho sledovaná věc. Ale na druhou stranu byl a je utvářen nejen v evropských zemích, ale také v zámoří. Profesní standard je tedy utvářen na základě klíčových znaků kvality učitele (jeho profesních kompetencí, vědomostí, dovedností). Důležitou roli při vytváření profesních kompetencí hraje stát, protože normy kvality přímo sám stanoví nebo se na jejich vytváření podílí. Také odpovídá za kvalitní vzdělávání učitelů a musí si zajistit podmínky pro zjišťování kvality. *„Koncepce profesního standardu jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi. Jsou vyjádřením široce sdílené podstaty profesionality, společenského očekávání vzhledem k rolím a požadavkům na učitele.“*²²

SPIPKOVÁ a VAŠUTOVÁ²³ chápou profesní standard jako upřesnění učitelových hodnot. Tyto hodnoty se od učitele očekávají a jsou velmi potřebné pro kvalitní vykonávání profese učitele. Profesní standard vysvětlují jako souhrn **kompetencí**, které se promítají do činností učitele. Dále je vysvětlují jako celostní a pružnou stavbu profesních kvalit učitele projevujících se v činnosti a zahrnujících hodnoty, postoje, znalosti, dovednosti a především zkušenosti. Profesní kompetence jsou základem pro ohodnocení učitelské profese.

VAŠUTOVÁ²⁴ nadále rozšířila poznatky o profesním standardu o sedm oblastí kompetencí. Tyto kompetence jsou pro každého učitele velmi důležité. Měly by se

²¹ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 99

²² SPIPKOVÁ, V., A. TOMKOVÁ, a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. UK Praha, 2010, s. 25

²³ SPIPKOVÁ, V. a J. VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. UK Praha, 2008, s. 100

²⁴ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 104-109

odrážet v něm samotném. Kompetence vyznačují učitelovy znalosti, dovednosti, postoje, kterými se má ve třídě prokazovat. Každá oblast se ještě specifikuje právě dle dovedností, postojů, znalostí, vlastních vědomostí a zkušeností.

- | **Kompetence předmětová/oborová**
- | **Kompetence didaktická a psychodidaktická**
- | **Kompetence pedagogická**
- | **Kompetence diagnostická a intervenční**
- | **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**
- | **Kompetence manažerská a normativní**
- | **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

LUKÁŠOVÁ - KANTORKOVÁ²⁵ podrobně vymezila a ještě více specifikovala kompetence přímo pro 1. stupeň základní školy na tzv. **klíčové kompetence**, které obsahují požadavky této profese a specifické nároky na osobnost učitele - studenta z hlediska rozvoje dětí:

- | **Kompetence vývojově reflektivní, diagnostické a pomáhající dítěti v roli žáka**
- | **Kompetence sebereflektivní**
- | **Kompetence sociálně vztahové (interaktivní, komunikativní, kooperativní)**
- | **Kompetence předmětově diagnostická**
- | **Kompetence předmětově didaktická (psychodidaktická)**
- | **Kompetence projektivní tvořivosti**
- | **Kompetence pedagogicko-výzkumné**
- | **Kompetence decizní a pedagogicko-organizační a řídicí proces primárního vzdělávání**

Kompetence vývojově reflektivní, diagnostické a pomáhající dítěti v roli žáka

Dle výše zmíněné autorky je tato oblast kompetencí velmi důležitá z hlediska kvalitního poznání vývoje žáka ve věku 6-12 let, protože každý žák a nejen žák má své potřeby, předpoklady a možnosti. Učitel má být vybaven vědomostmi o diagnostikování a umí je vhodně použít ke kvalitnímu či neoptimalnějšímu rozvoji role žáka. Důležitou roli hraje

²⁵ LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /Teorie, výzkum, praxe/*. Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003, s. 169-171

čas, proměny a ontogenetický vývoj dítěte. Podstatou je být schopen navodit takové pedagogické situace, které umožní rozvoj individuální osobnosti. Učitel je schopen tyto situace vhodně řídit. V úvahu musí brát také vyžívání žáka a celkové zdraví. Učitel musí být velmi empatický a musí mít s empatií značné zkušenosti, aby dokázal vytvářet pohodovou atmosféru, odstranil překážky, které mohou žákům stát v cestě (např. problémy v rodině) a pomoci jim v cestě k seberozvíjení.²⁶

Kompetence sebereflektivní

Výše zmíněná autorka nadále popisuje, aby učitel dokonale svou roli dokázal přijmout a uvědomoval si, jaký postoj k profesi učitele zaujímá. Tyto myšlenky je potřeba předávat již na fakultě, aby student poznal, co je to být učitel. Sebereflexe je velmi hodnotná věc nejen pro sebe sama, ale i pro žáky. Sebereflexe vyžaduje, aby učitel uměl zhodnotit sám sebe, své dovednosti, vědomosti, zkušenosti, které jsou potřeba k výchově a vzdělávání. *„Pochopení vlivu vlastního myšlení na malé děti v roli žáka souvisí s reflexí vlastního pedagogického myšlení. Uvědomování si prožívání a rozhodování v učitelské roli a jejich důsledků, které žáky ovlivňují, to souvisí s identifikací s učitelskou rolí a s reflexí vlastních postojů k profesi.“*²⁷ Klíčovým momentem procesu je, aby učitel věděl, že má odpovědnost za to, jak s dětmi jedná, jak se rozhoduje. Tímto se učitel stává aktérem dlouhodobého procesu změn v pedagogické profesi.

Kompetence sociálně vztahové (interaktivní, komunikativní, kooperativní)

Významnou dovedností studenta a učitele je navazování dobrých vztahů s dětmi, s kolegy, s rodiči dětí, ale i s ostatními lidmi, kteří mají se školou mnoho společného (např. lékaři, vychovatelky, aj.). Učitel má být schopen zaujímat k žákům své postoje a dokázat stanovit i to, jak jsou děti schopny se s nimi vypořádat. Základem těchto kompetencí je vztah dětí a učitele, dobrá komunikace se žáky, a to verbální i neverbální. Úspěch spočívá v oceňování práce žáků, ve spolupráci mezi žáky, spolupráci s učitelem a žáky, výborné komunikaci. Učitel je člověkem, který utváří pozitivní

²⁶ LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /Teorie, výzkum, praxe/*. Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003, s. 169-171

²⁷ Tamtéž

atmosféru nejen ve třídě, ale v celé škole. To je pro oblast těchto kompetencí také hlavní.²⁸

Kompetence předmětově diagnostická

Samotný název této kompetence vypovídá o důležitých informacích z hlediska cílů výuky. Ty má být schopen učitel stanovit v každém předmětu. Na vysoké škole se naučí také základy pedagogické diagnostiky. Tu dokáže vhodně používat a díky ní by měl umět poznat, na jaké úrovni se žák momentálně nachází. Diagnostikuje tedy návyky, nabyté vědomosti, zkušenosti, postoje, úroveň dovedností ve vyučování. Učitel diagnostikuje učivo, předměty, při kterých by si žák měl udělat své vlastní názory. Součástí této kompetence je vhodně sestavovat pro žáky individuální vzdělávací plány. A v neposlední řadě aplikovat hodnocení a cesty, které vedou k sebehodnocení žáků.²⁹

Kompetence předmětově-didaktické (psychodidaktická)

Stejně tak LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ³⁰ předkládá, co student absoluuje ve svém studiu. Jedná se celkem o 15 didaktických předmětů. Tyto didaktiky zahrnují veškeré předměty, které se učí na 1. stupni základní školy. Student získá odborné znalosti v oblasti matematiky, českého jazyka, cizího jazyka, literatury, přírodovědy, společenských věd, hudební výchovy, výtvarné výchovy, pracovní výchovy, dramatické výchovy, tělesné výchovy. Tyto znalosti aplikuje do vzdělávacích obsahů. V úvahu je třeba při aplikaci brát věk, osobní zvláštnosti žáků, ale také možnosti a podmínky jejich samotného rozvoje. Tím se stává znalcem oboru, přesně se v něm orientuje a uvědomuje si, jaký význam mají vyučovací předměty, a to ve spojitosti se třídou a jednotlivými žáky. Cenným přínosem učitele je umět zmodernizovat učivo tak, aby splnilo důležité funkce v rozvíjení aktivity žáků.

Kompetence k projektivní tvořivosti

Tato kompetence zahrnuje učitelovu schopnost spojit obsah základního vzdělání a umět učivo propojovat do ostatních předmětů. Jeho povinností je položit dětem

²⁸ LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /Teorie, výzkum, praxe/*. Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003, s. 169-171

²⁹ Tamtéž

³⁰ Tamtéž

základy o uceleném, propojeném, jednolitém pohledu na svět. Současně s tím se nabízí také cíle vyučování, např. motivační, kognitivní, emocionální, aj. Cíle by měly být dlouhodobé a učitel společně se žáky usiluje o převedení těchto cílů na učební. Učební cíl by si měl každý žák určovat sám.³¹

Kompetence pedagogicko-výzkumné

První zkušenosti s výzkumem získá student již na vysoké škole a to ve své diplomové práci. Nejprve si musí stanovit pedagogický problém a otázky do výzkumu. Poté si vhodně zvolí určité množství osob, které budou předmětem zkoumání. Student ve své diplomové práci prokáže znalost práce s odbornou literaturou a na základě jejího zpracování řeší předpoklady výzkumu. Vhodným způsobem zvolí také metody výzkumu zkoumající kvalitu nebo kvantitu. Velmi pravděpodobná je i kombinace těchto metod. Velmi důležitá je obhajoba diplomové práce. Student dokáže zachytit výsledky výzkumu šetření, které jsou důležitou součástí obhajoby. Kompetence pedagogicko-výzkumné jsou základem pro další praxi učitele a učí studenty, jak zodpovědné je učit.³²

Kompetence decizní, pedagogicko-organizační a řídicí

Kompetence decizní neboli kompetence rozhodující je klíčová právě tehdy, kdy je učitel odpovědný za třídu. Učitel je nositelem činností a podílí se velikou mírou na utváření vztahů nejen ve třídě, ale ve škole vůbec. Učitel vytváří tzv. klima třídy. Musí vytvářet pozitivní atmosféru, aby se děti cítily příjemně a bezpečně. Souhrnně vytváří pozitivní klima pro spolupráci a spokojenost všech aktérů třídy. Významnou roli hraje učitel s rodiči. Stejně tak rodiče jsou důležitou součástí školy. Učitel se stává profesionálem tehdy, pokud se ve své praxi naučí být rozhodný a zodpovědný za své myšlenky a jejich následky. Tato kompetence se pěstuje již od vysoké školy.³³

Podle OPATŘILA³⁴ je podstatnou myšlenkou o učiteli prvního stupně základní školy toto tvrzení: Učitel 1. stupně ZŠ má mít po absolvování vysoké školy nejen profesní znalosti,

³¹ LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /Teorie, výzkum, praxe/*. Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003, s. 169-171

³² Tamtéž

³³ Tamtéž

³⁴ OPATŘIL, S. a kol. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Praha: SPN 1985, s. 72

ale také pevnou oporu ve všeobecném základu. Člověk je to znalý, morálně vyspělý, značně kulturně a politicky vyzrálý. Ceněnou vlastností a zároveň požadavkem je zodpovědnost za své chování a jednání. Je kreativní vůči svěřeným úkolům a nebojí se vymýšlet i nové věci.

SPILKOVÁ a TOMKOVÁ³⁵ upozorňují ve své publikaci na skutečnost, že v dnešní moderní společnosti je potřeba neustále zvyšovat nejen kvalitní přípravu učitelů, ale také jejich další profesní rozvoj, protože tj. jedna z klíčových věcí vzdělávacích reforem a zdokonalování systému školství.

VETEŠKA a TURECKIOVÁ³⁶ se zabývají kompetencemi a vysvětlují, že kompetence jsou si významem a používáním odlišné. Veřejnost je chápe spíše jako možnost pro vyjádření se k problému. Nebo také oprávnění či pravomoc rozhodovat. Proto se také kompetence pojí i se sociologickými termíny: moc, autorita, vliv. Dále uvádějí, že dosavadní vysvětlení slova kompetence je dodnes stále v odborné terminologii platné a to i v jiných sociálních vědách např. v andragogice. Mimo jiné kompetence jsou projevem postavení jedince ve společnosti. Jedinec je nositelem pravomocí, proto je mu shora propůjčeno právo moci, tedy vysoké společenské postavení.

VAŠUTOVÁ³⁷ zastává názor, že konstrukce pedagogických kompetencí je velmi rozsáhlá. Pedagog zastává spoustu rolí, podle nichž jsou kompetence rozrůzněné. K tomu musí pedagog mít širokou škálu znalostí, tj. teoretické a praktické, aby mohl efektivně učit. Mimo to vymezila také kompetence, které vychází z cílů výchovy a vzdělávání a důležitou roli hraje také funkce školy. Tyto kompetence jsou společné pro všechny pedagogické pracovníky, tedy **kompetence osobnostní**. Zejména pro učitele 1. stupně jsou obzvláště důležitými a zahrnují:

- | duševní odolnost
- | fyzickou dovednost
- | schopnost empatie (vcítění se do druhého)
- | vzájemnou úctu neboli toleranci
- | subjektivní postoje

³⁵ SPILKOVÁ, V., A. TOMKOVÁ, a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. UK Praha, 2010, s. 21

³⁶ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 25

³⁷ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 92-104

- | subjektivní hodnoty
- | individuální dovednosti (tj. přístup k problémům, kritické myšlení, spolupráce)
- | individuální vlastnosti (např. zodpovědnost, pečlivost, aj.)

Osobnostní kompetence nabývá pedagog po dobu svého studia, tedy v přípravném vzdělání, ale především také v samotné praxi, kde na něj profesní prostředí působí.

O klíčových dovednostech pojednává také KYRIACOU³⁸, ty mají mnoho společného s klíčovými kompetencemi. Dospěl ve svém zkoumání k těmto výsledným dovednostem, kterými by měl disponovat každý učitel v průběhu svého povolání. Jedná se tedy o tyto charakteristické zdatnosti: schopnost umět naplánovat a připravit si vyučovací hodinu, vést hodinu, sebejistě se v hodině prosazovat, umět navodit příjemnou atmosféru, odborně podat výklad, klást otázky, správně řídit vyučovací hodinu, udržovat kázeň (ta souvisí též s klimatem třídy), poskytovat přiměřené a správné hodnocení žákům a též se věnovat otázkám sebereflexe své vlastní práce.

3.2 Sociální kompetence

Učitel se stává ve vývoji dětí a mládeže velice vlivnou osobností. Zejména tehdy, působí-li v praxi na žáky svou osobností, vědomým výchovným působením, způsobem komunikace, interakcí s dětmi a dospělými, vztahem k žákům samotným. Toto působení je samozřejmě silné, záměrné ale i nezáměrné a ovlivňuje žákův vývoj příznivě či nepříznivě. Proto se od učitele očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. Proto z těchto dvou základních úkolů tj. výchovného a vzdělávacího vyplývá na učitele několik důležitých nezbytných nároků:

- | dokonalé osvojení svého oboru a neustálé soustavné zdokonalování
- | osvojení a zlepšování pedagogických a psychologických poznatků, metod, způsobů myšlení, které jsou nezbytné pro poznání žáka a efektivní při působení na něj
- | dbát na pomůcky, techniku aj. , vhodně s nimi zacházet a starat se o ně
- | realizovat přiměřenou interakci a komunikaci se žáky, rodiči, kolegy, nadřízenými, nutné je také sebezdokonalování se v sociálních dovednostech

³⁸ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2012, s. 24-26

- | umět si zorganizovat nejen svou činnost, ale také činnost žáků a skupin žáků, též spolupráci a činnost učitelů učících v téže třídě, rodičů a dalších pedagogických pracovníků (např. vedoucí kroužků, aj.)
- | aktivní účast a zapojení se do kulturní a zájmové činnosti mimo školu, zejména se spolupráce od učitele očekává v obcích a menších městech
- | nezapomenout na své tělesné a duševní zdraví, poznávat svou osobnost, umět se ovládat a dávat svým žákům vzor vyspělého člověka

Ve stručném shrnutí se od učitele očekávají řádné základy a přehled ve svém oboru, který bude vhodným způsobem a metodami, přiměřenými věku žáků, aplikovat. Jak bude výchova a vzdělání efektivní je významné z hlediska sociálních kompetencí učitele.³⁹

V nynější moderní společnosti se neustále zvyšují nároky na člověka a tlak sociálního prostředí. Pojem sociální kompetence je v odborné literatuře často nejednoznačný. Proto se často můžeme setkávat i s jinými pojmy, jako např. sociálně-psychologická kompetence, pracovně-profesionální, interpersonální, interaktivní, komunikativní, aj. Sociální kompetence je tedy pro učitele nezbytná a znamená odpovídající uplatnění motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, způsobilostí, postojů a dovedností ve výchovně-vzdělávacím procesu tak, aby byla šance umět se vypořádat s podstatnými situacemi života. Učitel a rodič: konkrétně dospělý člověk je vzorem sociálního jednání, je socializátorem a realizátorem změn v průběhu jednání žáků. Je třeba brát v úvahu, že sociální kompetence, pro učitele velmi charakteristické, jsou obrovským komplexem sociálních vědomostí, schopností a především dovedností. Tyto požadavky se stanou podmínkou pro užívání různého jednání.⁴⁰

Podle HAVLÍKA a KOŤI⁴¹ představuje škola ucelený sociální systém, který si určuje svá vnitřní pravidla. Tato pravidla musí být v souladu s chodem školy a také s institucí interpersonálního soužití. Každá škola potřebuje svůj klid na práci, je potřeba se značně soustředit a od učitelů se vyžaduje kázeň. Ta se vyžaduje též od žáků. Tito autoři dále zdůrazňují jistou okolnost, která je velmi důležitá. Jedná se o prezentaci školy vůči

³⁹ ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 264-266

⁴⁰ VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 229-230

⁴¹ HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, s. 119

okolí. Od učitelů se také požaduje, aby udržovali kontakty i mimo školu, tedy s jejím okolím.

3.3 Společenský status učitele

Učitelství jako takové je v moderní době velmi ceněným a významným povoláním. Postavení, role učitele a prestiž učitele této profese vychází ze socializace. A tímto procesem prochází v průběhu života každý člověk.⁴²

VALIŠOVÁ a KASÍKOVÁ a kol.⁴³ se ve své knize zabývají učitelskou profesí a jejími zvláštnostmi. Uvádí velký trend učitelství zejména v 90. letech 20. století. I dnes se trend neustále zvyšuje. O učitelství je ve společnosti velký zájem. Proto je také o tomto povolání napsáno velké množství publikací. Přesto však ve společnosti koluje mýtus o nízké prestiži učitelského povolání. Je tomu ale právě naopak. První místa v prestiži povolání zaujímají lékaři, dále vědci, na třetím místě jsou učitelé vysokých škol a čtvrtou příčku obsadili právě učitelé základních škol. K tomu autorky dodávají také problém platu těchto profesí. Je zřejmé, že platové ohodnocení je stále nízké, ač se jedná o nejprestižnější profese u nás. Naopak je tomu v zahraničí. Profese, které jsou nejlépe placené, se na předních místech prestiže vůbec nepohybují. Druhým výrazným problémem učitelské prestiže je podhodnocování samotných učitelů. Učitelé se vidí daleko nížeji, než jak je vidí společnost. Tendence k sebepodceňování je dána povahou práce, jejíž výsledky se dají jen obtížně prokázat. Dále malým sebevědomím učitele, nedostatečnou profesionalizací tohoto povolání, ale také pozůstatky z minulosti, kdy stát projevoval nedůvěru vůči duševní práci.

Jako zajímavost bych chtěla uvést, jak je v dnešní době ceněné učitelské povolání zejména učitelé na základních školách.

Sociologický ústav AV v ČR - Centrum pro výzkum veřejného mínění zveřejnil výzkum uskutečněný v červnu v roce 2013 o prestiži povolání. Zpracoval jej Milan Tuček ve spolupráci s Českým statistickým úřadem. Na základě výsledků 1023 dotázaných ve věku od 15 let, se učitelé základních škol umístili na 5. místě s průměrem 71, 1 bodů. Pro srovnání, učitelé vysokých škol jsou na 4. místě v žebříčku povolání se 74, 6

⁴² HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, s. 151

⁴³ VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 22-23

body. Nejcenějším povoláním jsou podle průzkumů lékaři, dále vědci a na 3 místě zdravotní sestry.⁴⁴

HAVLÍK a KOŤA⁴⁵ potvrzují myšlenku, že učitelství patří mezi taková povolání, která jsou v moderních společnostech velmi ceněná.

HAVLÍK (IN LAZAROVÁ a kol.)⁴⁶ přemýšlí o postavení učitele jako laik, proto ho považuje za osobu nepostradatelnou. Učitelé hrají významnou roli v životě každého člověka. Ať už se jedná o žáka, studenta, rodiče nebo prarodiče. Jsou stále důležitějšími osobami, mají ve společnosti výkonem svých funkcí podstatný vliv na vzdělanostní a profesní dráhu, a to v samotných začátcích, ale i s narůstající úlohou vzdělání celoživotního. Učitel je tedy nepostradatelný účastník výchovně vzdělávacího procesu, má významnou úlohu při socializaci žáků.

Učitelé jsou takoví, jaké si je představuje společnost a jaké je chce mít, tzn. společnost jim dává určitou důvěru a morální podporu. Též stanovuje podmínky materiální, a legislativní a v neposlední řadě platové ohodnocení. Pedagogická činnost je velice náročným posláním. Přesto jsou učitelé terčem kritiky, ale není to tak vždy. Jsou také uznávanými odborníky. Tento sporný společností daný status ale potvrzuje, jak významnou roli v životě člověka hrají.⁴⁷

SPIJKOVÁ (IN KRYKORKOVÁ, VÁŇOVÁ a kol.)⁴⁸ hovoří o změně, která ve společnosti nastává. Neustále se společnost mění a vyvíjí, proto se zřetelně proměňuje společenský kontext, civilizační a kulturní faktory. Neustále jsou kladeny nové a nové požadavky a nároky na kvalitu vzdělání, vzdělávání a jeho pojetí. Samozřejmě se díky transformaci českého školství po r. 1989 mění požadavky na školy a na samotné učitele. Změna tedy vyžaduje výrazné proměny v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělání. Zejména je kladena velká zodpovědnost na osobnost učitele, jeho odpovědnost, profesní autonomii, tvůrčí činnost. Za klíčový moment vzdělání je proto právem považován učitel jako profesionál.

⁴⁴ Centrum pro výzkum veřejného mínění: Sociologický ústav AV v ČR [online]. [cit. 2015-05-25]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf

⁴⁵ HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, s. 151

⁴⁶ LAZAROVÁ, B., a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 49

⁴⁷ VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 21

⁴⁸ KRYKORKOVÁ, H., R. VÁŇOVÁ. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická Fakulta univerzity Karlovy v Praze, 2010, s. 33

VAŠUTOVÁ⁴⁹ se zabývá též prací sociologů, kteří smýšlí o ryzosti učitelské profese. Sociologové stanovili pět rozhodujících kritérií, které musí profese splňovat. Jsou to:

- | expertní znalosti teoretické a praktické nezbytné pro řešení společenských otázek
- | zájem o prospěch společnosti
- | svébytnost v rozhodování týkající se profese
- | etický kodex, dle kterého se příslušníci chovají, mají zodpovědnost
- | existence profesní kultury projevující se ve funkčnosti profesní organizace

Sociologové došli při podrobném zvážení a prozkoumání těchto bodů k závěru, že učitelé nedosahují často těchto bodů v plném rozsahu. Proto si i mnozí pedagogové myslí, zda je vůbec učitelství profese. Nazývají ji semiprofesi z důvodu nemožnosti stát se profesí, ač je usilující. Kromě toho uvádí další argumenty, proč nemůže být skutečnou profesí, např.:

- | počet učitelů je vysoký (u nás více než 170 tisíc na primárních a sekundárních školách)
- | na školách pracuje příliš mnoho žen
- | učitelství se člení dle stupňů a druhů škol
- | společenský původ učitelů je nižší než u jiných tradičních profesí
- | profesní dráha je přímočará
- | interdisciplinární znalosti vystupují jako protějšek znalostí specializovaných v jiných uznávaných profesích
- | vymezené podmínky školního vyučování a nízký věk učitelů snižují celkovou prestiž profese

Autorka je přesvědčena o myšlence dynamičnosti učitelského povolání, která je závislá na společnosti. Společenský a vzdělávací kontext určuje, zda tento fenomén zesiluje či zeslabuje. Je třeba se v dalších výzkumech, úvahách, pracích, teoriích a praxi zabývat profesionalizací učitele, tedy jeho neustálým zdokonalováním sebe sama, aby udržel své postavení jako nenahraditelné a výjimečné povolání.

⁴⁹ VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 18-20

3.4 Sebehodnocení učitele

VAŠUTOVÁ⁵⁰ objasňuje ve své knize problém sebehodnocení učitelů. Zdůrazňuje, že mají učitelé tzv. bariéry neboli zábrany v sebehodnocení a spíše jej zavrhnou, než by ho sami na sobě prováděli. Proč se to tak děje? U učitelů s mnohaletou praxí je to zřejmě následek těžkého ideologického období, které bylo pro ně velmi psychicky náročné. U začínajících a mladých učitelů je následkem zřejmě nějaká záporná zkušenost. Jako negativum vidí chybějící zkušenost se sebehodnocením z přípravy na vysoké škole. Zdůrazňuje, že sebehodnocení je nedílnou součástí profese, sebereflexi je třeba provádět, protože díky ní se člověk může profesně rozvíjet a zlepšovat. Jako obecný vzor pro sebehodnocení uvádí tzv. **reflexivní list**. Tento list poskytuje učiteli okamžitou reakci na hodinu. Mj. odezvu o nějaké konkrétní výchovné situaci, konfliktu a jiné neobvyklé didaktické situaci. List slouží jako soubor poznámek vztahujících se k situaci. Učitel do něj zachycuje své postřehy, připomínky, komentáře, možná řešení. Takto vyplněný reflexivní list je pro učitele studiem, úvahou a zamýšlením se nad vlastní prací, dále nástrojem pro sebezdokonalování se. Je potřeba hodnotit příčiny a důsledky své práce, pozitivní a negativní výsledky.

URBANOVSÁ (IN VAŠUTOVÁ)⁵¹ popisuje učitele disponujícího seberefektivní kompetencí. Učitel by měl vykazovat určité charakteristické rysy, které ho popisují jako reflektivního. Jedná se o tyto elementy:

- | umět nejen popsat, ale i hodnotit své chování, jednání, myšlení, emoce, postoje k sobě samému a druhým
- | dotazovat se sebe sama
- | s dotazováním souvisí hledání odpovědí
- | umět porovnávat své přítomné „já“ s ideálním
- | odkrývat důvody zjištěného stavu
- | umět stanovit vhodné závěry pro sebezdokonalování

⁵⁰ VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 173

⁵¹ VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 176

4 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRIMÁRNÍCH ŠKOL

4.1 Stručný nástin historie v českém školství

Není mou hlavní náplní rozepisovat se o historii kvalifikace učitelů primárních škol. Pro uvedení do problematiky je však zařazení stručného nástinu vhodné.

„Škola současnosti určitě není taková, jak si ji pamatujeme z našeho mládí. Skutečně – dosud asi nikdy v historii lidské civilizace nedocházelo k tak významným změnám ve školství a vzdělávání, jež se realizují nebo plánují nyní, v období elektronické komunikace a informační exploze, globální ekonomiky, aj.“⁵²

V AŠUTOVÁ (IN LAZAROVÁ A KOL.)⁵³ smýšlí o učitelské profesi, za jejíž základ považuje proměny. Historie a společnost hrála a hraje významnou úlohu v proměnách učitelské profese. Její existence, pojetí, příprava učitelů na vykonávání profese se v průběhu historie mění. Za jednu z nejdůležitějších otázek souvisejících s historií považuje především přípravné vzdělávání, tedy kvalifikaci. Cílem kvalifikace učitele je magisterské vzdělání. V České republice stanovuje zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.), o jejich odborné kvalifikaci a úrovni. Současně s tím tento zákon prezentuje také různé cesty, které vedou k absolvování kvalifikace. To neumožňují jiné profese. Variantnost považuje výše zmíněná autorka z hlediska možných možností za dobrý tah, ale na druhou stranu rozvolnění kvalifikace, náročnost na odborné znalosti, profesionalizace a prestiž nejsou zrovna vhodná pozitiva pro budoucnost.

Za klíčový mezník v začínající odborné kvalifikaci učitelů považuje SPILKOVÁ⁵⁴ dobu Marie Terezie, tedy období jejích reforem. Tzv. přípravná studia pro učitele se nazývala preparandy. Tady se budoucí učitelé vzdělávali dle učiva primárních škol. Jejich vzdělání však nebylo tolik rozšířeno o to, co měli učit. Pánové K. H. Borovský, T. G. Masaryk, G. A. Lindner aj. jsou prvními osobnostmi, které přispěly svým smýšlením o zařazení přípravy učitelů do vysokoškolského vzdělávání. V tomto období se ještě vyčlenily tři směry názorů na změny v kvalifikaci učitelů. Zlatým rokem přelomu se

⁵² PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012, s. 9

⁵³ LAZAROVÁ, B. a kol. *Pozdní sběr o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2001, s. 45

⁵⁴ SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 102-104

mohl stát rok 1920. Na 1. sjezdu československého učitelstva mohlo dojít k požadavku o vysokoškolském vzdělání učitelů, avšak požadavek nebyl přijat. Dosavadní vzdělání bylo nedostatečné. Tak si učitelé sami pomohli a založili soukromou Školu vysokých studií. Nejdříve v Praze, v Brně a nakonec v Bratislavě. Školská reforma ve 20. až 30. letech 20. stol. se stala také neopomenutelným mezníkem historie. Začalo se významně uvažovat o podstatě a pojetí učitelské profese, kde hráli podstatnou roli Chlup a Příhoda.

PRŮCHA⁵⁵ se zmiňuje právě o výše uvedených autorech, kteří měli na vysokoškolské vzdělávání učitelů protichůdné názory. Zatímco Příhoda zastával myšlenku o čtyřleté přípravě učitelů na pedagogických fakultách, Chlup obhajoval tezi, že učitelé by se měli vzdělávat na odloučených pracovištích od univerzit. Současně s tím nedával tak velký důraz na vzdělávání se v pedagogice a psychologii. Příhodovy myšlenky přetrvávají ve velké míře až dodnes.

Dle těchto kvalitních systémů přípravě učitelů primárních škol předcházelo všeobecné vzdělání na gymnáziu či střední škole. Ale ani jeden návrh se bohužel nepodařilo dostatečně uplatnit. Ovšem velmi zdařilý rok pro proměnu aktivity pedagogických fakult - byl rok 1950. Učitelé 1. stupně základních škol a učitelé mateřských škol byli vzděláváni na pedagogických gymnáziích. Gymnázia poskytovala vzdělání vyšší všeobecné a připravovala též na profesi učitelství přidáváním metodik z různých předmětů. Situace byla do roku 1976 značně nestálá. Neustálé změny, nové příkazy, zákazy, rušení a znovuoobnovení pedagogických fakult. Až s příchodem výše zmíněného roku 1976 se situace opět změnila. Zásadní vliv zastával tzv. Projekt československé výchovně-vzdělávací soustavy, který změnil pohled na vzdělávání učitelů 1. stupně základních škol, ale také 2. stupně a středních škol.⁵⁶

VÁŇOVÁ⁵⁷ poukazuje na zásadní význam přikládání pedagogickým fakultám. Ty si udržely svoje výsadní postavení až do dnešní doby, kdy se učitelé primárních škol vzdělávají právě jen na nich. Pedagogické fakulty si prosadily tzv. pedocentrismus (tj. koncepce, při které je výchova a vzdělání dětí středem všeho dění) a také činnostní orientaci.

⁵⁵ PRŮCHA, J. *Učitel současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 14-15

⁵⁶ SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 102-104

⁵⁷ VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 46

4.2 Nástin proměny učitelství 1. stupně základní školy po roce 1989

Rok 1989 se stal zásadním mezníkem historie, ale především také školství. BLÍŽKOVSKÝ a kol.⁵⁸ hovoří o proměně vzdělávání jako o nadměrné liberalizaci, komercializaci, segregaci a selekci přístupů ke vzdělávání dětí a dospělých.

Politické změny umožnily v roce 1989 změny ve školském systému. Bylo opět možno postavit demokratický pluralitní a liberální školský systém. Díky tomuto převratu se prosazují školy dříve zakazované a rušené. Jedná se např. o malotřídní školy, víceletá gymnázia či soukromé školy, aj. Vysoké školy se též začaly šířit ve větší míře, stejně tak nové studijní obory. V neposlední řadě se měnil zákon o vzdělávání.⁵⁹

VÁŇOVÁ⁶⁰ vyzdvihuje rok 1989 a následná léta jako převratná, zejména v procesu změn v oblasti vzdělávací politiky. Změnila se oblast řízení, financování, nabídka vzdělání, kurikulum, aj. Vzdělávací instituce získaly právní subjektivitu, kde se jedná o samostatné částečné rozhodování škol o jejich organizaci, finančních prostředcích, kurikulu a také o svém personálu. Vše je samozřejmě pod normou centrálních předpisů. Finanční stránku škol podporuje nejen stát, ale i obce, města, rodiče, zřizovatelé a zaměstnavatelé nestátních škol. Kromě vzniku různých typů škol se prosazují i nové studijní obory a též strukturace studia na vysokých školách, tzn. bakalářské a následné navazující magisterské studium. Velkou míru rozvoje učinily nové vzdělávací programy, soukromé školy, osnovy, učebnice, plány a v neposlední řadě cizí jazyky.

4.2.1 Rok 1989 se především mění z hlediska role přístupu učitele k žákovi

„Těžištěm transformace primární školy po roce 1989 je výrazné posílení jejího zaměření na rozvíjení osobnosti. To znamená důraz na celkovou kultivaci osobnosti dítěte, otevření jeho vývojových a individuálních možností, uvádění do poznávání a vytváření primárního uceleného obrazu světa, zprostředkování společenských hodnot a základních kulturních dovedností jako instrumentů k dalšímu vzdělávání, orientování

⁵⁸ BLÍŽKOVSKÝ, B., S. KUČEROVÁ, M. KURELOVÁ. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: KONVOJ, 2000, s. 31

⁵⁹ KASÍKOVÁ, H., A. VALIŠOVÁ. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994, s. 29

⁶⁰ VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 87-88

dítěte v jemné síti sociálních vztahů a uvědomování si svého místa v ní, vytváření vlastní identity a sebejistoty, probouzení zájmů a získávání dítěte pro školu a vzdělávání.“⁶¹

S tímto pojetím bylo potřeba změnit cíle primárního vzdělávání. K nejdůležitějším cílům výchovy a vzdělání patří postoje, hodnoty, dovednosti a nakonec vědomosti. Autorka se zmiňuje o výrazných prvcích, které je třeba ve vztahu k žákovi uplatňovat:

- | antropologické hledisko
- | respektování potřeb, individuálních zvláštností a poznávacích procesů
- | vytváření rozsáhlejších vzdělávacích celků
- | vycházet se samotné činnosti žáka, ze skutečných situací
- | odloučení se od klasického transmisivního pojetí vyučování (od pasivního předávání vědomostí a pamětného učení)
- | vytvoření jiného modelu vyučovacího procesu a jinou strukturu vyučovací hodiny než je dosud často používané
- | odloučení se od dominantnosti ve svém postavení
- | dávat žákovi prostor pro aktivity myšlenkové a praktické, komunikovat s ním, vést dialog
- | nechat žáky hledat a objevovat nová řešení, umožnit jim přístup k hledání nových poznatků
- | nový postoj k dítěti (partnerský přístup a komunikativní, porozumění jeho potřebám, požadavkům)
- | dávat prostor identitě a právům žáků
- | vedení dětí k toleranci, úctě, respektování
- | vytváření kladné pracovní, společenské a emocionální atmosféry ve třídě (bez zbytečného strachu a stresu dětí)
- | učitelovo uspořádání učiva (předávání poznatků, skutečné situace)
- | uplatňování přístupu tzv. individualizace (vycházení z předpokladů každého žáka, jeho možností, vést je k úspěchu osobního maxima)
- | citlivě reagovat na změny psychického vývoje žáků, být empatický
- | neopomenout hru, dramatizaci, projektovou metodu, problémové úlohy

⁶¹ SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 108

- | podporovat tvořivost, kreativitu, dát prostor fantazii, samostatnosti, ale též spolupráci
- | co nejvíce omezovat klasický model frontální výuky a ve větší míře uplatňovat skupinové a individuální práce
- | žádanou formou výuky je kooperativní forma – důraz se klade především na spolupráci žáků, výsledky skupin
- | hodnocení má svůj nový rozměr, je-li žák hodnocen kvalitně, individuálně, dále má být hodnocení především diagnostické, slovní a intervenující
- | aktivní spolupráce s rodiči, okolím školy

Stejně tak je třeba změnit profil samotného učitele. Učitel je především profesionál s širokým a diskutovaným pojetím. Podle autorky je třeba klást důraz na socializační proces a ovlivňování vývoje žáka. Učitel též vede žáka k zušlechtnění sebe sama. Stává se každodenní součástí vývoje žáků, odhaluje různé zvláštnosti dětí, pomáhá pochopit realitu, okolí, svět, podněcuje k přemýšlení sebe sama, atd. Splňuje v zásadě všechny kompetence prvostupňového učitele, které již zde byly uvedeny.⁶²

4.2.2 Proměny přípravného vzdělávání učitele v souvislosti s transformací školství

Na učitele a budoucího studujícího učitele jsou kladeny obzvláště vysoké nároky a požadavky, protože s dětmi tráví většinu času než učitel oborový (2. stupně). Říká se tomu systém jednoho učitele. Učí většinu předmětů ve třídě. A také musí tento záběr zvládnout na vysoké škole, v odpovídajícím stupni.⁶³

SPIPKOVÁ a VAŠUTOVÁ⁶⁴ se ve svém výzkumu zabývají proměnami učitelského vzdělávání v době transformace českého školství. Jejich předmětem zkoumání se stala renovace profesní role a kompetencí v novém pojetí vzdělávání. Za klíčové momenty výzkumu považují tyto inovativní stanoviska:

- | celkové nové pojetí výuky a didaktik odborných předmětů
- | příprava studentů na průřezová témata – nové kurzy

⁶² SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 110-113

⁶³ SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 157

⁶⁴ SPIPKOVÁ, V., J. VAŠUTOVÁ. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008, s. 157-158, 163

- | rozvoj klíčových kompetencí
- | nový vhlad do praktické přípravy studenta (praxe, spolupráce se školami podporující praxi studentů)
- | podpora profesního rozvoje studentů při praxi (podpora, vedení studenta, předávání zkušeností a odborných znalostí od fakultních učitelů)
- | nová úroveň hodnocení a sebehodnocení studenta, jeho znalostí, kvalit, kompetencí, změna pojetí státních zkoušek
- | prosazení profesionalizace studentů a výrazné změny v kurikulu
- | klíčovým momentem se stává studium pedagogicko – psychologických předmětů, oborových didaktik a praxe
- | zlepšení přípravy přijímacích zkoušek, výstupní požadavky na absolventa, koncepce studia, proměny v pojetí pedagogiky a psychologie, zkvalitnění SZZ a obhajob diplomových prací
- | příprava na vyučování studentů cizím jazykům

4.3 Současná situace v přípravném vzdělávání učitelů primárních škol v evropském trendu

Současným trendem v západoevropských zemích ve vzdělávání učitelů primárních škol je zavádění procesu tzv. univerzitarizace. Jedná se o nové zahrnování pedagogických akademií či jiných vzdělávacích institucí do stávajících univerzit, aby se zkvalitnilo nejen studium, ale také práce univerzit. Většina zemí preferuje univerzitní vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ. Výjimku má Belgie, Dánsko, Holandsko, Portugalsko, Lucembursko. Další výrazné trendy jsou ve sblížení přípravy subprofesí a prodlužování délky přípravného vzdělávání. Např. Francie se vykazuje společnou přípravou učitelů mateřských i primárních škol. Belgie, Dánsko, Švédsko a Německo spojují přípravu učitelů primárních škol společně s nižšími středními školami. V délce studia je to ve většině zemí také jiné. Minimálně by měly být stanoveny čtyři roky, ale v Belgii, Španělsku, Lucembursku, Irsku, Lucembursku a Rakousku je studium tříleté. Francie, Portugalsko, Finsko, Polsko, Slovensko a Itálie mají studium pětileté, ve Švédsku se studuje čtyři a půl roku. V České republice je studium též pětileté. Názory na délku studia jsou následující: nároky jsou tak vysoké, že je potřeba je přesouvat ještě do studia

postgraduálního. Nastává profesionalizace vzdělávání, mění se priority ve vyučovacích předmětech pro studenty a posouvají se k všestrannému rozvoji studentů. Mění se též postavení klíčových kompetencí (již zmiňovaných). Výsadní postavení zaujímá diagnostická kompetence. Dalším výrazným trendem je výsledná osobnost učitele představující tyto základní profily – učitel orientovaný na dítě, na kurikulum, sociálně orientovaný, technolog. Nejdůležitějším profilem současného vzdělání je orientace přípravy studenta na dítě. Neméně významnou skutečností je provázanost univerzit s partnerskými školami v absolvování praxí studentů. Cílem spolupráce je podpora začínajících učitelů, komunikace při řešení různých problémů učitelů, studentů, fakultních učitelů, dále příprava na skutečnou reálnou výuku studentů a propojení teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi. Podstatným prvkem v současném trendu vzdělávání studentů a učitelů primárních škol je konstruktivistická koncepce. Tu ve svých výzkumech ověřovali Korthagen, Valli, Pollard nebo Švec, Svatoš, Kantorková, Spilková, Nezvalová, aj.⁶⁵

BRDEK a VYCHOVÁ⁶⁶ se zaměřili na vzdělávací politiku v členských zemích Evropské Unie. Zpracovali vzdělávací systémy těchto států např.: Belgie, Dánsko, Finsko, Francie, Německo, Itálie, Španělsko a Velká Británie.

Belgie

Oblast vysokého školství se dle výše zmíněných autorů v Belgii dělí na vzdělávání univerzitní a neuniverzitní. Vzdělávání učitelů spadá pod neuniverzitní (dále zdravotnické obory, zemědělské, technické, studium tlumočnictví a překladatelství) a je buď krátkodobé, nebo dlouhodobé, podle absolvování studijních cyklů. Studium primárního školství je určeno na tři roky spolu se studiem předškolního a nižšího středního vzdělávání. Student získá titul Agregé.⁶⁷

⁶⁵ SPILKOVÁ, V., J. VAŠUTOVÁ. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008, s. 159-162

⁶⁶ BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 5-11

⁶⁷ BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 55

Dánsko

Podle VÁŇOVÉ (IN WALTEROVÁ)⁶⁸ se učitelé primárních škol vzdělávají ve vysokoškolských neuniverzitních institucích, podobně jako v Belgii, Lucembursku a Portugalsku. PRŮCHA⁶⁹ dodává, že budoucí učitelé se připravují v pedagogických institutech, přičemž délka jejich studia trvá čtyři roky, jedná se tedy o terciální vysokoškolské vzdělávání. Primárním školám jako takovým se říká lidové školy a studenti jsou vedeni v odborných seminářích.⁷⁰

Finsko

Studenti, kteří se rozhodnou studovat učitelství pro základní školy ve Finsku, se hlásí na pedagogické fakulty. Stejně tak se zde vyučují i budoucí učitelé středních škol. Jejich příprava trvá čtyři až pět let. Důraz je kladen na studium teoretických předmětů, ale především je preferována také praktická příprava.⁷¹ Podobně jako v České republice je studentovi udělen po absolvování magisterský titul.⁷²

Francie

Francie má podle PRŮCHY⁷³ zřejmě nejpropracovanější a nejsložitější systém vysokých škol. Příprava na učitelské povolání pro primární školy se uskutečňuje na univerzitách, podobně jako v Irsku nebo Španělsku.⁷⁴

„Univerzity jsou veřejné instituce, přijímající velké množství studentů bez přijímacích zkoušek, jen na základě maturitního vysvědčení. Jejich struktura a fungování jsou založeny na třech principech: principu autonomie, participace a multidisciplinarity.“⁷⁵

⁶⁸ WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, 2000, s. 92

⁶⁹ PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999, s. 149

⁷⁰ BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 63

⁷¹ BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 71-72

⁷² Finský vzdělávací systém contra český vzdělávací systém [online]. [cit. 2015-05-01]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2013/17/finsky-vzdelavaci-system-contra-cesky-vzdelavaci-system/>

⁷³ PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999, s. 153

⁷⁴ WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, 2000, s. 92

BRDEK a VYCHOVÁ⁷⁶ k tomu ještě na základě získaných poznatků, doplňují informace o samotném studiu na univerzitách. To je rozděleno do tří cyklů s různou délkou trvání (1. cyklus probíhá dva roky a je přípravou na další vzdělávání, 2. cyklus sestává z tříletého programu, podobného jako titul Bc. v českém školství a dále z magisterského trvajících jeden až dva roky). Studenti si sami vybírají svá zaměření. První ročník obsahuje až 75 % výuky zvolených předmětů, didaktik, pedagogickou přípravu a je zakončen konkursem, kde je každý student zhodnocen na základě písemných prací připravených z praxí. Ve 2. ročníku se studenti, kteří prošli konkurzem, nazývají stážisté a jejich studium nadále pokračuje. Opět je kladen důraz na odborné praxe na různých školách, které jsou nedílnou součástí profesní přípravy.

Německo

PRŮCHA⁷⁷ ve své knize Vzdělávání a školství ve světě popisuje vzdělávací systém v Německu jako takový, který je podobně jako ve Francii velmi propracovaný a promyšlený. „*Systém pedagogických škol je v Německu složitější než u nás. Podmínky studia se liší spolkový stát od státu. Platí, že na učitele můžete studovat na pedagogických školách nebo na univerzitách, kde pedagogické obory mají označení Lehramt. Školy se člení podle dalšího studentova působení. Zda bude učit na základní škole, gymnáziu, středních odborných školách a podobně. Druhu studia je pak přizpůsobená i délka studia. Studium trvá kolem 4 let a patří do něj i praktická část nebo stáž.*“⁷⁸

Podrobněji jej však předkládá BRDEK a VYCHOVÁ⁷⁹. Autoři se tedy zmiňují o odborné přípravě učitelů, která je pro všechny typy škol stejná. Vzdělání probíhá ve dvou etapách, a to: Studium na vysoké škole, které je student povinen ukončit 1. státní závěrečnou zkouškou (dále jen SZZ), druhá etapa probíhá v rámci praktické odborné přípravy. Tuto odbornou část zajišťují kurzy a semináře. Důležité je dle výše zmíněných

⁷⁵ VÁŇOVÁ, M. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích: Výstup stěžejního úkolu PedF UK v Praze*. Praha: Karolinum, 1994, s. 22

⁷⁶ BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 79-80

⁷⁷ PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999, s. 118

⁷⁸ Německý vzdělávací systém. [online]. [cit. 2015-05-03]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/nemecky-vzdelavaci-system>

⁷⁹ BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 106

autorů vědět, že odborná příprava je stanovena na 18 – 24 měsíců, liší se v jednotlivých zemích právě počtem měsíců a je zakončena 2. SZZ. Celkový počet semestrů připadá na 6-8 semestrů.

Itálie

V Itálii se studenti primárních škol vzdělávají po dobu čtyř let na univerzitách. Jejich vzdělání zahrnuje jak přípravu teoretickou tak praktickou. Studium je zakončeno zkouškou. Kromě diplomu, který je cílem k ukončení studia, musí studenti absolvovat zkoušky pro dané předměty.⁸⁰

Španělsko

Ve Španělsku se budoucí učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci vzdělávají ve školách univerzitních nebo neuniverzitních v závislosti na oblast studia. Konkrétně pro studenty učitelství 1. stupně jsou podstatné univerzitní pedagogické školy.⁸¹ V této zemi je student vzděláván tři roky a po ukončení získá učitelský diplom.⁸² KODET (IN VÁŇOVÁ)⁸³ ještě doplňuje možnost studentů doplnit si své pedagogické vzdělání v Institutu pedagogických věd.

Velká Británie

Pro Velkou Británii jsou charakteristické vysokoškolské instituce, tzn. pedagogické školy, fakulty a univerzity. Doba, která je nutná pro udělení bakalářského titulu, je tři až čtyři roky.⁸⁴ STANĚK (IN VÁŇOVÁ)⁸⁵ hovoří o tzv. pedagogických kolejích, které se stávají významnou součástí vzdělávání. Těmto kolejím se říká Colleges of education. Též se zmiňuje o jednoročních kurzech, kde získají již graduovaní studenti způsobilost k pedagogickému povolání.

⁸⁰ BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 93

⁸¹ The Spanish education system. [online]. [cit. 2015-05-03]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Overview>

⁸² BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 141

⁸³ VÁŇOVÁ, M. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích: Výstup stěžejního úkolu PedF UK v Praze*. Praha: Karolinum, 1994, s. 69

⁸⁴ BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 157

⁸⁵ VÁŇOVÁ, M. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích: Výstup stěžejního úkolu PedF UK v Praze*. Praha: Karolinum, 1994, s. 85

Zajímavý nadhled, který se sice již netýká Evropského školství, podává čtenářům TOMKOVÁ (IN SPILKOVÁ, TOMKOVÁ a kol.)⁸⁶. Zabývá se tématem vzdělávání učitelů na Univerzitě Laval v Kanadě. Vzdělávání učitelů probíhá v souladu s vymezenými 12 kompetencemi. S těmi se pracuje po celou dobu studia a zejména nejvíce při praxích. Kompetence mají svůj specifický obsah a cíl, souvisí spolu a neustále se u studentů rozvíjí. Praxe jsou jedním z nejdůležitějších mezníků studia. Probíhají od jednoho dne v týdnu a končí 70 denní souvislou praxí. Současně s tím získávají studenti i zkušenosti se vším, co se týká školního života a blízkého okolí. Kanadská Univerzita Laval klade velký důraz na budoucí profesní rozvoj studenta. Ten úzce souvisí s praxí a má pomáhat rozvíjet svojí vlastní totožnost. Studium by se proto dalo shrnout do těchto slov: velká samostatnost, zodpovědnost, stávání se profesionálem, nabývající sebejistota a soustředění se na žáky.

„Konstruktivistická koncepce učitelského vzdělávání klade důraz na „konstruující se subjektivitu“ studenta učitelství, který je považován za hlavního aktéra svého profesního vývoje a (spolu)tvůrce své profesní identity. Hlavním cílem přípravy studentů v tomto pojetí je pomoc a podpora v individualizovaném procesu postupného „stávání se učitelem“, který je chápán jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele, dále na základě spolupráce s kolegy studenty i učiteli.“⁸⁷

V neposlední řadě je vhodné uvést pár informací také o vzdělávání učitelů primárních škol na Slovensku. Myslím si, že by se nemělo v této souvislosti opomenout, protože Slovensko neodmyslitelně patřilo a patří k České republice.

Slovensko

KOMPOLT (IN BAĐURÍKOVÁ)⁸⁸ poukazuje na školský systém a vzdělávání učitelů primárních škol. Na Slovensku jsou tři základní stupně škol. Jedná se o primární, sekundární a terciární. Vysokoškolské studium trvá od čtyř do šesti let studia a ukončuje se jako u nás titulem Bc., Mgr., Ing., MUDr. a MVDr. Příprava budoucích

⁸⁶ SPILKOVÁ, V., A. TOMKOVÁ. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, s. 63-65

⁸⁷ SPILKOVÁ, V., J. VAŠUTOVÁ. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008, s. 162

⁸⁸ BAĐURÍKOVÁ, Zita. *Školská pedagogika*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2001, s. 72-77

učitelů tkví v odborném, praktickém zaměření a pedagogicko-psychologické složce. Vzhledem k tomu, že se jedná o starší publikaci, došlo od roku vydání k určitým změnám v délce studia. Studium je nyní pětileté.⁸⁹

4.4 Absolvování předmětů oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PF v Českých Budějovicích

Každý člověk ví, že studium vysoké školy je náročné. Avšak nezasvěcený neví, kolik předmětů je potřeba absolvovat ke splnění studia, konkrétně kolik kreditů je třeba získat za předměty povinné, povinně – volitelné a volitelné. Vytvořit proto odpovídající studijní plán pro studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ není zrovna jednoduchý úkol. Musí se brát v úvahu přiměřenost množství předmětů v semestru, náročnost na čas a mnohé další. Rozmanitost tohoto oboru je tak obrovská, že veškerá problematika se nedá za dobu studia postihnout celá.

Podle PF JU v Českých Budějovicích⁹⁰ bylo v akademickém roce 2014/2015 stanoveno studium nestrukturované 5leté (bez možnosti bakalářského titulu) s celkovým počtem 262 kreditů za tyto povinné předměty:

1. ročník zimní semestr (dále jen ZS)

Úvod do studia učitelství, kultura řeči, mateřský jazyk – tvarosloví, základy geometrie, repetitorium geometrie, hudební teorie, hra na hudební nástroj I, kresba, anglický jazyk I, pohybové základy tělesné výchovy.

1. ročník letní semestr (dále jen LS)

Osobnostní a sociální průprava, pedagogika pro učitele 1. stupně ZŠ I, mateřský jazyk – syntax, dějiny hudby a populární hudba I, pěvecká výchova I, hra na hudební nástroj II, malba, výtvarná kultura, aritmetika I, početní techniky, anglický jazyk II, základy výslovnosti - AJ, biologie dítěte, člověk a jeho svět I - neživá příroda a metodika přírodovědných pokusů, informační a komunikační technologie.

⁸⁹ *Univerzita Komenského v Bratislave: Pedagogická fakulta* [online]. [cit. 2015-05-25]. Dostupné z: <https://www.fedu.uniba.sk/index.php?id=5847>

⁹⁰ HOLEC, J. a D. POUZAROVÁ. *Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2014/2015*. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích, 2014, s. 229-232

| 2. ročník ZS

Týdenní pedagogicko-psychologická praxe I, psychologie pro učitele 1. stupně ZŠ I, pedagogika pro učitele 1. stupně ZŠ II, mateřský jazyk – stylistika, dějiny hudby a populární hudba II, hra na hudební nástroj III, pěvecká výchova II, užitá grafika a písmo, aritmetika II, anglický jazyk III, didaktika tělesné výchovy a jednotlivých sportovních disciplín I, člověk a jeho svět II - živá příroda a didaktika učení o přírodě.

| 2. ročník LS

Týdenní pedagogicko-psychologická praxe II, psychologie pro učitele 1. stupně ZŠ II, didaktika prvopočátečního čtení a psaní I, dějiny hudby a populární hudba III, hra na hudební nástroj IV, aritmetika III, finanční gramotnost pro 1. stupeň ZŠ, anglický jazyk IV, gramatika AJ I, didaktika tělesné výchovy a jednotlivých sportovních disciplín II, pěstitelské práce I, přírodovědný kurz, didaktika učení o přírodě.

| 3. ročník ZS

Pedagogická praxe v 1. třídě (1 týden), pedagogická psychologie, didaktika prvopočátečního čtení a psaní II, didaktika hudební výchovy I, pedagogická praxe naslechová, matematika - předmětová praxe, didaktika matematiky I, anglický jazyk V, gramatika AJ II, teorie a didaktika zimních pohybových aktivit v přírodě (7 dní), pěstitelské práce s didaktikou II, technologie ve vzdělávání, člověk a jeho svět III – rozmanitost přírody.

| 3. ročník LS

Pedagogická praxe – výstupy, základy metodologie pro pedagogy, didaktika mateřského jazyka a slohu I, didaktika hudební výchovy II, prostorová tvorba, didaktika matematiky II, technické práce s didaktikou I, didaktika anglického jazyka I, komunikační dovednosti učitele AJ, gramatika AJ III, didaktika informačních technologií pro 1. stupeň ZŠ, člověk a jeho svět – místo, kde žijeme a lidé kolem nás.

| 4. ročník ZS

Speciální pedagogika, didaktika mateřského jazyka a slohu II, literatura pro děti a mládež I, didaktika výtvarné výchovy, člověk a společnost v proměnnách času I,

technické práce s didaktikou II, didaktika anglického jazyka II, zdravotní tělesná výchova I

| 4. ročník LS

Učitelské praktikum, profesní identita učitele 1. st. ZŠ I, didaktika čtení a literární výchovy, literatura pro děti a mládež II, didaktika anglického jazyka III, dětská literatura – AJ, průběžná pedagogická praxe AJ, teorie a didaktika letních pohybových aktivit v přírodě (7 dní), teorie a didaktika výchovy ke zdraví.

| 5. ročník ZS

Pedagogická diagnostika, profesní identita učitele 1. stupně ZŠ II, tvořivá dramatika, průběžná pedagogická praxe – ČJ, současný český jazyk, člověk a společnost v proměnách času II, počítačem podporovaná výuka – 1. stupeň ZŠ.

| 5. ročník LS

Souvislá pedagogická praxe (4 týdny), Státní závěrečná zkouška z matematiky, z českého jazyka a literatury s didaktikou, z pedagogiky a psychologie.

Povinně volitelné předměty jsou stanoveny v tzv. blocích, za které je potřeba získat minimální počet kreditů. V každém bloku je nabízeno několik předmětů, z nichž si student vybírá jeden ke splnění. Jedná se o bloky pedagogika, psychologie, matematika, anglický jazyk, práce (pracovní činnosti), blok vlastivědný a zeměpisný, blok diplomových seminářů a blok obhajoba diplomové práce. Vlastivědný a zeměpisný blok umožňuje i možnost exkurze namísto klasického předmětu. Diplomové semináře jsou rozděleny dle semestrů a příslušných kateder. Student si volí své semináře dle katedry, ke které práce patří. Celkový počet kreditů z povinně volitelných předmětů činí 27.⁹¹

Posledními předměty, které je potřeba k absolvování studia získat, jsou výběrové. Škála jednotlivých předmětů je široká. Od různých tělovýchovných aktivit (badminton, sebeobrana, fotbal, volejbal...), teorií a didaktik sportů, sportovních kurzů (lyžování, wellnes kurzy, potápění, windsurfing, aj...), přes výtvarné, hudební činnosti až k psychosomatickým medicínám (autorské čtení, dramatika, divadlo, přednes...). Výběr

⁹¹ HOLEC, J. a D. POUZAROVÁ. *Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2014/2015*. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích, 2014, s. 232-234

závisí zcela na studentovi. K absolvování studia je potřeba 11 kreditů za volitelné předměty.⁹²

Posledním bodem k ukončení studia je zpracování a obhájení diplomové práce a získání stanoveného počtu kreditů, tj. min. 300. Státní závěrečné zkoušky je možno konat během pěti let. Je potřeba ale mít splněné všechny předměty, týkající se příslušné státní zkoušky. Např. pokud by student chtěl konat zkoušku z českého jazyka a literatury již v průběhu studia, musí mít splněny všechny předměty, které jsou obsaženy ve studijním plánu a stanoveny katedrou českého jazyka a literatury. Nemusí tedy student konat státní zkoušku až v posledním ročníku. Většina studentů se hlásí k SZZ během doby studia, avšak poslední SZZ z pedagogiky a psychologie musí být vykonány až po souvislé praxi v pátém ročníku, jelikož praxe je podmínkou k těmto státním zkouškám.

Se studiem oboru učitelství 1. stupně ZŠ neodmyslitelně souvisí také školní praxe a její vykonávání. Studium musí být provázáno s přípravou na skutečné vykonávání profese. Proto je potřeba neustálý pohyb studentů mezi fakultními (partnerskými) školami a fakultou, též komunikace a spolupráce se stávají východiskem pro řešení problémů mezi účastníky vykonávané praxe. Zejména pro studenty primárních škol (též pro JČU ČB) je charakteristické vykonávat praxi již od začátku studia, od náslechové, nesouvislé až k souvislé.⁹³ Na JU v ČB je souvislá praxe oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v rozsahu čtyř týdnů na škole vybrané studenty.⁹⁴

4.5 Nestrukturované studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ

SPILKOVÁ a kol.⁹⁵ poukazují a vysvětlují problém, proč je vhodnější jednofázový integrovaný model studia, tj. nestrukturované studium pro budoucí učitele 1. stupně ZŠ. Integrovaný model představuje paralelní studium, jedná se o úzkou spolupráci oborové a profesní složky přípravy, tzn. student prochází teoretickou a praktickou přípravou současně (studium didaktik různých oborů a následné spojení s praxí). Obor

⁹² HOLEC, J. a D. POUZAROVÁ. *Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2014/2015*. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích, 2014, s. 235 - 237

⁹³ SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 107

⁹⁴ HOLEC, J. a D. POUZAROVÁ. *Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2014/2015*. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích, 2014, s. 232

⁹⁵ SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 122-124

představuje všestranné zaměření (jazykové, matematické, přírodovědné, tělesné, umělecké, aj...). Integrovaný model je především o vzájemném působení všech prvků vzdělávacího procesu. Problém v případné strukturaci by nastal zejména v cíli vzdělávání. Bakalářský program má cíl široký a velmi obecný, je tedy potřeba dalšího navazujícího magisterského studia. Stejně tak by se lišil charakter studenta po absolvování bakalářského programu. Absolvent by byl opět obecně neprofilovaný. Další problém by podle autorů nastal také v pedagogicko-psychologickém vzdělávání a v neposlední řadě by se též lišil v obsahu vzdělávání od magisterského, v přístupu a požadavkům k státním závěrečným zkouškám obou programů. Tito autoři a mnohé zahraniční tendence se shodují v tom, že nemá smysl zavádět strukturované studium tohoto oboru, tedy zavedení konstruktivního pojetí výuky, jako je tomu u jiných oborů. Znamenalo by to výrazný pokles hodnoty vzdělávání. Je to velice specifický studijní program. Sdílí však studenti stejný názor?

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA

5.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém a otázky, metodologie

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce je zjistit pohled na studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, a to od studentů 1. ročníku, kteří ještě nemají nebo mají jen částečné tušení o tom, na co je obor připraví a jaké jim dá teoretické a praktické základy, jak si představují studium. Dále je cílem diplomové práce zjistit pohled studentů ročníku pátého, kteří se již mohou ohlédnout na léta strávená na vysoké škole a zhodnotit, na co je studium připravilo, na co je nepřipravilo, zda jim poskytlo dostatečné zkušenosti do budoucí praxe a zda jsou plně rozhodnutí vykonávat profesi učitele 1. stupně ZŠ.

Výzkumný problém: Jak pohlíží na vysokoškolské studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ studenti prvního a pátého ročníku prezenční formy tohoto oboru?

Výzkumné otázky:

- | Jak si studenti prvního ročníku představují studium?
- | Jak pohlíží studenti pátého ročníku na své vysokoškolské studium?
- | V čem spatřují studenti obou ročníků největší problémy?
- | V čem vidí studenti obou ročníků pozitiva?
- | Jaké důvody vedly studenty k tomu, že často označili anglický jazyk jako neoblíbený předmět?
- | Jak pohlíží studenti pátého ročníku na praxi?
- | Jaký mají studenti pátého ročníku názor na SZZ a přijímací zkoušky?

Metodologie a popis výzkumného vzorku

Pro výzkumné šetření byla použita dotazníková metoda a metoda rozhovoru. Dotazníkové šetření se stávalo ze dvou variant dotazníků, tj. pro studenty prvního a pro studenty pátého ročníku. Dotazník pro 1. ročník obsahoval 22 otázek a odevzdalo jej 27 respondentů, z toho 26 žen a 1 muž. V dotazníku pro 5. ročník bylo celkem 26 otázek a odevzdalo jej 28 respondentů. Ve výzkumném vzorku byli 3 muži a 25 žen. Vzhledem k počtu respondentů, stanoveným otázkám a způsobu zpracování, se v tomto případě

dotazníkového šetření jedná o metodu kvalitativní. Před samotným zahájením výzkumného šetření byla provedena pilotáž, kde došlo k ověření dotazníků. Obsahem praktické části jsou též výsledky na základě rozhovorů s vybranými pěti studenty 5. ročníku, kteří se vyjadřují ke studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ prezenčního studia. Obě varianty dotazníků a otázky pro rozhovor jsou uvedeny v příloze diplomové práce.

6 VÝSLEDKY

6.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření

1. ročník

Graf č. 1 – Jakou střední školu jste vystudoval/a?

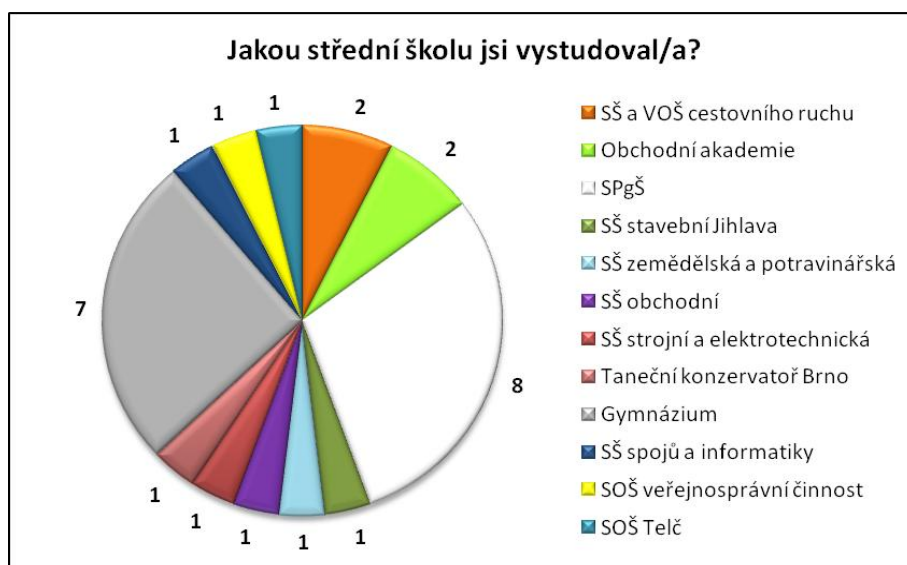


ZDROJ: vlastní výzkum

Z uvedeného grafu č. 1 vyplývá, že nejvíce studentů, tj. 15, přišlo na Jihočeskou univerzitu z gymnázií a čtyři z obchodních akademií. Nejvíce překvapující bylo množství respondentů, kteří přišli ze střední pedagogické školy, jsou pouze čtyři. Očekávala jsem právě u této položky největší zastoupení. Dva respondenti měli absolvovanou školu zdravotnickou.

5. ročník

Graf č. 2 – Jakou střední školu jsi vystudoval?



ZDROJ: vlastní výzkum

Z uvedeného grafu je patrné větší množství typů středních škol než u studentů 1. ročníku.

Očekávání od studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, motivace pro výběr tohoto oboru

1. ročník

Na otázku: „**Jaká máte očekávání od studia tohoto oboru?**“, měli studenti možnost se volně vyjádřit. Odpovědi byly velmi rozmanité. Někteří studenti se vyjadřovali celkem obsáhle, jiní naopak odpověděli pár slovy. Odpovědělo všech 27 studentů. Ze svého výzkumu uvádím tyto nejzajímavější odpovědi:

„Očekávám, že se naučím věci, které doplní můj všeobecný rozhled a jak správně vyučovat děti na 1. stupni.“

„Očekávám, že mne studium připraví na roli učitele a realitu, která mne ve školním prostředí čeká, předpokládám, že mi dá základy v oborech, které využiji v praxi, a naučí mě, jak s dětmi lépe pracovat a jakým způsobem je učit.“

„Očekávám, že proniknu do psychologie dítěte mladšího školního věku, abych chápala jejich chování a myšlení, naučit se to, co budu učit a hlavně jak to učit.“

„Očekávám prohloubení znalostí, které bych měla jako učitel předávat a dále osvojení si metod, jak k dětem citlivě přistupovat a motivovat je při vzdělávání.“

„Myslím, že práce s dětmi je velmi zajímavá a proto jsem nadšená, že si budu moct tuto činnost vyzkoušet, velmi se těším na spolupráci s dětmi.“

„Hlavně, že se naučím být dobrou učitelkou - být respektována a zároveň být kamarádkou, očekávám také hodně učení.“

„Rozvoj v oblasti psychologie dítětem popř. se setkat s různými způsoby přístupu k výuce.“

„Předpokládám, že získám patřičné množství znalostí praktických a teoretických, jež mi dají předpoklad ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese.“

„Naučit se učit děti, vědět, jak s nimi vycházet a postupovat, abych byla dobrou učitelkou a naučila je to, co mám.“

„Získání nadhledu, teoretické znalosti nutné pro praxi, které se do ní promítnou a očekávám vlídný přístup pedagogů.“

„Rozvoj vlastní osobnosti, obohacení se pro výkon tohoto povolání.“

„Očekávám, že budu muset projít výukou velkého množství předmětů, čeká mne pestrá výuka.“

Kromě těchto nejzajímavějších odpovědí studenti nejčastěji **očekávají teoretické a praktické znalosti, zkušenosti, vědomosti, všeobecný přehled, splnění všech předpokladů pro to, stát se dobrým učitelem, tzn. připravit se na roli učitele.** Dále naučit se být v budoucnu **dobrým učitelem, naučit se metodiku práce s dětmi, umět se k dětem správně chovat, umět se jim věnovat, podat jim srozumitelně novou látku, pomoci jim navazovat kontakty s přáteli a být pro ně dobrým vzorem.** Též očekávají vlídný přístup pedagogů, ale také zvládnutí velkého množství předmětů.

Všichni dotázaní odpověděli vesměs kladně, objevily se však i dva odlišné názory:

„Že studium bude v „pohodě“, ale už teď zjišťuji, že to zase tak lehké není. Doufám, že předměty v dalších ročnících budou jen lepší a lepší.“

„Má očekávání byla plna pozitivních okamžiků pohodového studia spojená s mojí láskou k „malým“ dětem. Ovšem první měsíce mého studia směřují spíše k ukončení tohoto oboru a vyzkoušení jiného v příštím roce.“

V případě prvního názoru je zřejmé, že respondentovi nevyhovují stávající předměty a očekává proto v průběhu dalších let zlepšení. V případě druhém je respondent nespokojen se svým dosavadním studiem, ač s dětmi pracuje rád, uvažuje o změně oboru.

„Co Vás motivuje ke studiu tohoto oboru?“ Tato otázka zjišťovala, jakou motivaci mají respondenti ke studiu. Reakce, které v 1. ročníku uváděli, byly opět velmi rozmanité, jednalo se o otevřenou otázku. Odpověděli všichni respondenti.

„Motivuje mě, že budu učitelka a získám magisterský titul.“ „Vidina dokončení školy, nové možnosti a pracovní příležitosti v oboru, který mě baví a zajímá.“ „Práce s dětmi a mít VŠ.“

„To, že až dostuduji, budu dělat něco prospěšného pro ostatní a má práce bude rozmanitá.“ „To, že chci vykonávat práci učitele, chci mít možnost předávat dětem informace a zkušenosti.“ „Chci učit děti, předat jim základy zábavnou formou a rozvíjet je.“ „Láska k dětem a velká touha stát se dobrou učitelkou, která kvalitně předá základy dalším generacím.“ „Charakter práce s dětmi daný věkem těchto dětí.“

„To, že se tu mohu realizovat, mi naprosto vyhovuje. Motivace je taková, že rozhodně nechci dělat nic jiného, tohle studium mě jednoduše naplňuje a baví.“ „Samotné studium, zážitky se spolužáky, nové zkušenosti a dovednosti.“ „Motivací jsou mi další roky studia, které rozvinou potřebné dovednosti (popř. poskytnou znalosti) a práce s dětmi.“

U některých studentů je motivací např. **získání titulu, platové hodnocení:** *„Pokusím se získat titul, což je v dnešní době velmi důležité.“ „Vyšší finanční ohodnocení.“* Studenty motivuje **práce s dětmi, vidina prospěšnosti pro společnost nebo sebe samého,** např.: *„Můžu jako učitelka pomáhat dětem a lidem, motivuje mne taky to, že si jdu za svým*

snem a chci si ho splnit.“ „Jakési vlastní "naplnění", vidění zlepšení, ke kterému jsem dopomohl.“

Studenti jsou motivováni také dalšími roky studia nebo samotnými pedagogy: *„Touha po tom, abych byla vzdělaná, motivují mě někteří učitelé, např. Mgr. Křivancová.“*

Velmi zvláštní odpověď ohledně motivace napsal jeden student: *„Tuto práci chci dělat od mala, nikdo se s námi nepáře při neúspěchu (nelze opravit něco tak jednoduše jako na SŠ).“*

Většinu studentů motivuje samotná práce s dětmi, láska k dětem, děti jsou potěšením a studenti si neumí představit pracovat jinak. Tyto reakce jsou daleko důležitější než například mzda a titul, ale také jsou neopominutelné.

5. ročník

„Proč jste si vybral/a obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?“ Otázka, která byla zadávána i pro studenty 5. ročníku.

„Protože po zkušenostech ze SŠ vím, že s úplně malými dětmi bych pracovat nechtěla a děti této věkové kategorie jsou dle mého názoru samostatní a ještě mají ve svém věku snahu se něco naučit.“

„Chci dělat práci, která má nějaký smysl a naplní má přání.“

„Práce s dětmi a snaha o správnou výchovu a vedení dětí do života mě baví.“

„Myslím, že tato práce mne bude naplňovat a jsou za mou prací patrné výsledky - pokroky dětí.“

„Chci se věnovat dětem a pracovat s nimi.“

„Je to něco, co mě baví, ráda pracuji s dětmi, má to smysl předávat něco dále.“

„Je to můj dětský sen, od malička chci učit, na 1. stupni jsem měla skvělou třídní, od té doby je můj sen právě 1. stupeň.“

„Mám zkušenosti s dětmi z letních táborů a práce s nimi mne baví a chtěla jsem někde uplatnit zpěv a hru na klavír.“

„Zaujala mne dynamičnost a různorodost práce s dětmi.“

„Chci pracovat s dětmi a získám všeobecný přehled.“

„Asi proto, že od mala jsem si neuměla představit, že studuji něco jiného, navíc mi tento obor přijde pestrý a není nudný.“

„Učení ve školce ani v družině mě dostatečně nenaplnovalo, tak jsem šla dál.“

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že většina respondentů je k učitelské profesi motivována **kladnými předchozími zkušenostmi**: „Měla jsem možnost již několikrát pracovat s dětmi tohoto věku na různých akcích a táborech, velice mne práce s dětmi baví.“, dále dávají do souvislosti **kladný vztah k dětem**: „Baví mne práce s dětmi, 1. stupeň jsem si vybrala z toho důvodu, že nejsem pro žádný předmět vyhraněná a osobně si myslím, že tato věková kategorie bude pro mě zvladatelnější.“

Velmi zajímavé jsou odpovědi, kde respondenti **vidí výsledky a pozitiva** této práce, to se týká vzdělávání dětí, ale také **přínosu společnosti**: „Mám rád práci s dětmi a vidím při jejím dobrém vykonávání jakýsi společenský posun k lepšímu.“ „Protože práce s dětmi je krásná, smysluplná a kreativní, jejímž středobodem je člověk, nikoli počítač nebo papíry.“

Studenti se také zmiňovali, že často dali na **doporučení rodičů či jiných příbuzných**, aby šli studovat tento obor, zejména má-li učitelství v rodině **tradici**. Zejména mne překvapil výrok jednoho respondenta o **finančním ohodnocení a prázdninách**: „Dle rady mého otce, prý málo práce za hodně peněz a také mám velice ráda děti.“ „Mám ráda děti, baví mne je něco učit, líbí se mi pracovní doba a volno o prázdninách.“ Je nutné říci, že obor je dynamický a rozmanitý, nabízí velké množství předmětů, respondenti získají všeobecný přehled a zkušenosti, o nichž se zmiňovali.

1. ročník

Na otázku č. 5 „**Už jste někdy pracoval s dětmi ve věku 1. stupně?**“ odpovědělo všech 27 respondentů, z toho 25 ano a dva ne. Na základě této otázky pokračovalo 25 studentů k otázce č. 6.

Respondenti se vyjadřovali, v jakých příležitostech s dětmi pracovali. Pro tuto otázku jsem také zvolila možnost menší nápovědy, např. dětské tábory, mladší sourozenci, atd. Studenti se k otázce vyjadřovali takto:

„*Dětské dny, škola v přírodě, doučování anglického jazyka (dále jen AJ) – psaní – čtení – výtvarná výchova (dále jen VV), klavír, dětské tábory (jako vedoucí), sportovní kroužky,*

trenér aerobiku, mladší sourozenci (bratr, sestra, sestřenice, bratranec, hry na školu), družina, praxe na střední škole (dále jen SŠ), schůzky, základní umělecká škola (dále jen ZUŠ) – učitelství hry na klavír, divadla.“

Nejneobvyklejšími odpověďmi na otázku o příležitostech práce s dětmi byly tyto: „*Vlastní děti.*“ a „*Dobrovolnictví v zahraniční škole v Indii.*“ V dotazníku nebyla otázka týkající se věku studentů, přesto jsem nepředpokládala, že by se odpověď „*vlastní děti*“ mohla vyskytnout.

Dětské tábory, doučování, sportovní akce jsou běžnější záležitostí. U studentů, kteří přišli ze střední pedagogické školy, se naopak předpokládá práce s dětmi v družině, praxe v rámci školy, divadla a též doučování.

Představa studentů o vysokoškolském studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

1. ročník

„*Jak si představujete samotné studium oboru?*“ Na tuto otázku odpovědělo 25 studentů.

Konkrétní ukázky odpovědí:

„Učitelé nám poskytnou základy a podají nám informace, nabídnou nám literaturu a poradí, jak v daném předmětu nejlépe dosáhnout potřebných znalostí, co vše znát a nastudovat, dají nám nějaké příklady z praxe - my vše zpracujeme a dáme zpětnou vazbu.“

„Zaměření spíše na praxi, abychom si to vyzkoušeli a dozvědět se, jak dětem látku vysvětlit, aby ji pochopily.“

„Získávání znalostí, praktických dovedností, správné ukázky toho jak děti motivovat a předat jim potřebné informace a k tomu zaměření práce.“

„Naučím se práci s dětmi nejen po teoretické, ale i praktické stránce.“

„Ráda bych se zaměřila na praktické dovednosti při vyučování, ale zároveň pouze na ty, které jsou reálně využitelné.“

„Čekala jsem, že nás tu povedou více k tomu, jak dětem na 1. stupni podat látku a ne, že nás budou např. v češtině v tvarosloví učit mnohdy dosti těžké rozbory vět, které na ZŠ nikdy neuplatníme.“

„Studium ZÁKLADŮ PŘEDMĚTŮ vyučovaných na ZŠ a jejich využití v praxi, dále zlepšení již dosažených znalostí a dovedností z předchozího studia.“

„Studium by mělo být zaměřeno na to, co budu na 1. stupni ZŠ vyučovat a to po teoretické a praktické stránce, struktura současného studia je vyhovující až na přílišné kladení důrazu na docházku a plnění mnoha limitů v TV.“

„Teď už nevím, když jsem nastupovala, doufala jsem, že to zase tak moc těžké nebude, protože děti na 1. stupni se učí přeci základy, ale už teď zjišťuji, že pro učitele to tak lehké není, že se bere i učivo pro 2. stupeň, což mi přijde trochu zbytečné.“

„Asi to bude mnohem těžší než studovat 1 obor, méně volného času než u jiných oborů.“

„Očekávám, že budu muset projít výukou velkého množství předmětů, čeká mne pestrá výuka.“

„Velmi mi vyhovuje systém zaběhnutý na této škole a to ten, že si vše můžu naplánovat, jak jen se mi to nejvíce hodí, takže to vidím jako bezproblémové.“

Protože jsem dotazník zadávala v prvním ročníku tři měsíce po začátku studia, sdělovali studenti názory k některým konkrétním předmětům a reagovali v odpovědích již na to, co za tři měsíce na pedagogické fakultě prožili, např: *„Dostane se mi přístupu k informacím, které si studiem osvojím. V předmětu TV by se měla zdatnost systematicky rozložit od 1. do 5. ročníku, momentálně se nejvyšší zdatnost vyžaduje po dvou měsících studia a poté je tento předmět opomíjený.“*

Studenti prvního ročníku ve svých představách zmiňovali také **přístup pedagogů, ale i studentů**: *„Tolerantní a ochotné učitele a aktivní přístup studentů.“* *„Ochotní učitelé, kvalitní forma výuky, ochota omluvit absenci.“* Především očekávají **dostatečné množství praxe, rozbory situací, kvalitní výuku a přípravu**: *„Představuji si, že se budu učit didaktiku k předmětům a ve vyšších ročnících si vše zkoušet v praxi, také na hodinách simulovat různé projevy chování a hledat řešení.“*

„Jaké činnosti od Vašeho studia očekáváte ze strany fakulty?“ Na otázku, která měla zjistit, jaké konkrétní věci studenti očekávají, odpovědělo opět 25 respondentů. U dvou z dotazníků reakce nebyla žádná a jeden student vyjádřil svou reakci formou „nevím“. Odpovědi nebyly tentokrát ve větách, ale spíše ve slovních spojeních. Proto je možné je takto shrnout:

„Kvalitní příprava pro práci s dětmi.“ „Dostatečné množství praxe, nabídky pracovních příležitostí, možnost praxe v zahraničí.“ „Návštěva různých typů škol.“ „Dobrovolná práce s dětmi.“

„Semináře, kurzy, sportovní akce => vedení dětí v mimoškolním prostředí a poznání se navzájem.“ Volný čas a pořádání různých akcí“ „Vyvážené rozvrhy.“

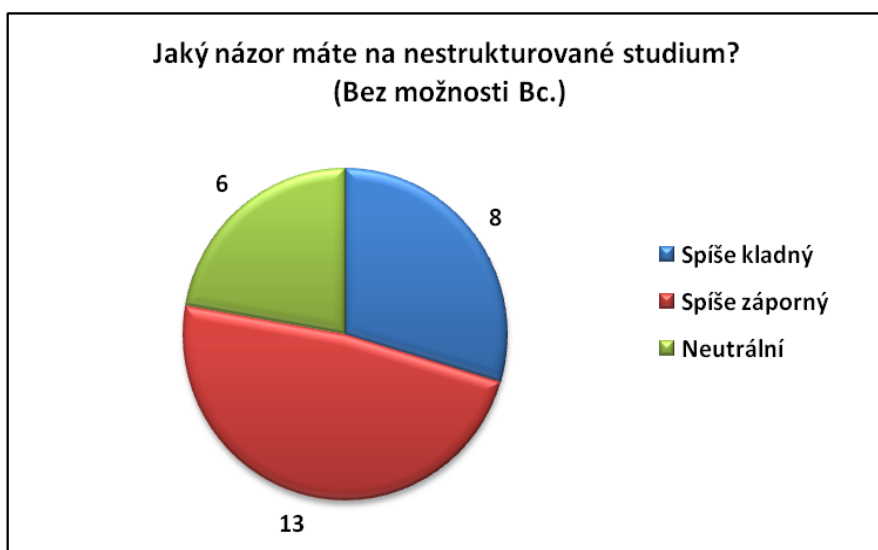
„Vstřícnost pedagogů (též v hod. TV), ochota pomoci v začátcích studia, trpělivost, příjemné jednání, vyhovění žádosti => mít se na koho obrátit.“ „Jasně vedení, nabízení podnětů, přezkušování získaných znalostí.“

Otázka strukturovaného studia

„*Jaký názor máte na nestrukturované studium?*“ Respondenti odpovídali na otevřenou otázku. „*Vyhovovalo Ti nestrukturované studium (bez možnosti Bc.)?*“ 5. ročník měl poté možnost uvést důvody vedoucí ke konkrétní odpovědi.

1. ročník

Graf č. 3 – *Jaký názor máte na nestrukturované studium?*



ZDROJ: Vlastní výzkum

Z grafu č. 3 lze vyčíst, že osm studentů je spíše spokojeno s pětiletým studiem. 13 respondentů naopak uvedlo spíše negativní postoj na nestrukturované pětileté studium.

Odpovědi studentů 1. ročníku:

„*Myslím, že je to dobrý nápad, můžeme se víc soustředit na samotné studium.*“ „*Toto studium mi vyhovuje, Bc. bych nechtěla.*“ „*Líbí se mi, myslím, že by to nešlo rozdělit.*“ „*Tato alternativa mi přijde lepší a „snadnější“ pro aklimatizaci.*“

„*V dnešní době moc takových oborů není, které nemají možnost Bc. a některé lidi to může odradit.*“ „*Moc pozitivní ne, člověka mnohdy odradí to, že vidí před sebou tolik let jen studia bez práce.*“ „*Rizikantní - je to dlouhá doba, může se stát, že ve 4. ročníku někdo studium ukončí a nemůže pracovat, protože nemá titul, po tolika letech už by si*

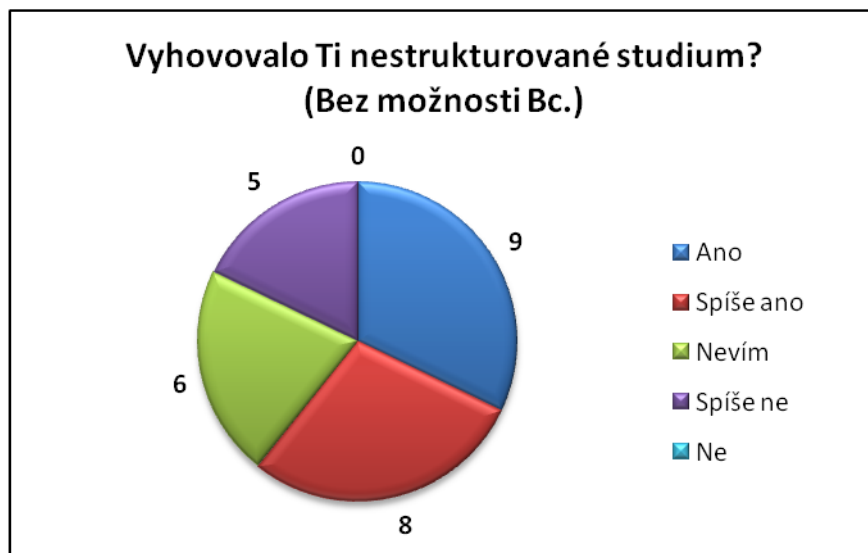
ho zasloužil.“ „Přijde mi to upřímně dost riskantní, bylo by mnohem lepší, kdyby byl ještě nějaký mezistupeň, může se cokoliv stát, co mi v pátém ročníku nedovolí studium dokončit. „To mne trochu děsí, nechtěla bych stát po 5 letech znovu na začátku.“ „Studium by mělo dát možnost titulu Bc. i za předpokladu omezených kompetencí a snížených možností zaměstnání.“ „Je to poměrně náročné, otázkou je, zda pro 1. stupeň ZŠ je to vůbec nutné a zda-li by nebyla dostačující kratší doba studia.“ „Spíše nevýhodné studium pro studenta, jenž ještě není přesvědčen, že chce tento obor studovat.“ „Nemyslím si, že by se dalo do 3 let studia shrnout vše nutné, a proto by bylo stejně nutno ve studiu pokračovat.“

„Na jednu stranu je to dobré, protože nemusíme dělat dvoje SZZ, ale na druhou stranu, když nás ve 4. ročníku vyhodí nebo nesložíme SZZ, jsme bez titulu a celé studium je vniveč.“ „Na jednu stranu ušetří dost práce s bakalářkou a SZZ, na stranu druhou, v případě dřívějšího odchodu nejsme nic.“ „Je to dlouhá cesta => větší možnost neúspěchu (negativní), ale vyhneme se jedné z velkých zkoušek (pozitivní).“

Velmi stroze se vyjádřil jeden respondent: „Kdybych nesouhlasil, nebyl bych tu.“

5. ročník

Graf č. 4 – Vyhovovalo Ti nestrukturované studium? (Bez možnosti Bc.)



ZDROJ: Vlastní výzkum

Z grafu č. 4 vyplývá, že devět studentů bylo spokojeno se stávajícím studiem, osm respondentů zvolilo možnost spíše ano. Překvapivá je zelená část grafu, která vypovídá

o tom, že šest respondentů nevědělo, zda je nestrukturované studium vyhovující. Možnost spíše ne označilo pět studentů. Poslední možnost nebyla uvedena vůbec.

Studenti pátého ročníku a důvody obhajující odpovědi ve výše uvedeném grafu:

„Je nesmysl dělat si Bc. na 1. st., jednou chci učit s plnohodnotnou kvalifikací, takže Bc. je naprosto zbytečný titul.“ „Méně stresu s přijímačkami na navazující studium, žádná BP a méně SZZ.“ „Byl dostatek času věnovat se studiu bez starostí s Bc., v případě tohoto oboru to považuji za zbytečné.“

„Na jednu stranu mi vyhovovalo, že nemusím psát 2 práce, ale na druhou je to studium strašně zdlouhavé na 5 let.“ „Ano - donutí to člověka dodělat, a NE - málo zkušeností s psaní diplomové práce.“ „Nemuseli jsme dělat SZZ 2x a 2 práce, na druhou stranu, kdyby mě po třech letech vyhodili, nemám nic a teď si nevím rady s DP.“ „Má to své výhody a nevýhody, píšeme DP poprvé, po Bc. bychom měli zkušenosti s psaním takové práce, naproti tomu stejně potřebujeme být Mgr.“ „Myslím si, že titul Bc. je dobrý pro hodnocení platové kategorie v jiné práci, kdybych nechtěla učit. Bohužel kdyby mne vyhodili vyučující u SZZ, tak žádný titul mít nebudu.“

„V případě, že by se nepovedlo ukončit Mgr. studium, bylo by mým vzděláním jen gymnázium a to se mi nelíbí.“ „Člověku se významně během pěti let může změnit názor na jeho budoucí cestu. Takhle po třech letech už nezmění školu, aby nechal ty roky jen tak.“

„První polovina by mohla být určena pedagogicky, ale zároveň pro širší veřejnost, po první polovině by dotyčný buď pokračoval, nebo by se specializoval jako poradce či mluvčí v případě udělení Bc. titulu, bez pokračování.“

V celkovém shrnutí je potřeba uvést důležité momenty. Respondentům nestrukturované studium vyhovuje z toho důvodu, že nemusí dělat dvoje státní zkoušky, dvoje přijímací zkoušky a dvě závěrečné práce, na druhou stranu nemají povětšinou skoro žádnou představu o tom, jak se píše diplomová práce, protože nemají zkušenosti s prací bakalářskou. Absenci zkušenosti s psaním závěrečné práce viděla značná část respondentů jako negativum.

Studenti se také velmi bojí vyloučení ze školy, kdyby ve vyšších ročnících nesplnili nějaký předmět podruhé nebo nesplnili SZZ. Tudiž nebudou mít ani bakalářský titul.

Někteří studenti také poukazovali na to, že pokud se jim z nějakého důvodu nebude dařit, nebo je obor nebude bavit, nebudou moci, nebo chtít, obor měnit.

Slabé a silné stránky oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

1. ročník

Poslední dotazy, které bych chtěla v rámci prvního ročníku vyzdvihnout, jsou tyto: **„V čem si myslíte, že má Váš obor silné a naopak slabé stránky?“** V rámci dotazníku byly uvedeny zvlášť, zde jsou však spojeny v jednu. Na základě odpovědí jsem vytvořila přehled nejčastějších reakcí.

Na otázku o **silných** stránkách reagovalo 25 studentů, dva neodpověděli. Mezi reakcemi se několikrát objevilo „nevím“.

„Skvělá příprava na praxi a dostatek praxe, vyzkoušení si práce v praxi.“ „Studium toho, co se bude učit na 1. stupni ZŠ.“ „Praktičnost - neustále kladen důraz na to umět daný problém vysvětlit dětem.“ „Jde o práci s dítětem/člověkem.“

„Získání velkého množství znalostí, přehledu, praktických ukázek, informací.“ „Všeobecné zaměření studia, perspektivita, rozmanitost.“ „Provázanost mezi předměty.“ „Získání znalostí pedagogiky a psychologie (dále jen PG a PS).“ „Fyzická zdatnost (TV).“ „Konkrétní předměty (MA, ČJ, PG a PS) – velmi dobrá a kvalitní příprava a uplatnitelnost v praxi, kultura řeči – naučit se artikulovat a nebát se mluvit před lidmi.“ „Důraz na umění (hudba, kresba, TV) => přínos a potěšení.“

Studenti vidí silné stránky především **v přípravě na budoucí praxi, ale i v umění předávat znalosti dětem**, např. *„Studium toho, jak se k dětem umět chovat, chápat je, poznat, co je pro ně vhodné a co není.“* Velké pozitivum **připisují získání všeobecného přehledu, znalostí, zdatnosti a studiu konkrétních předmětů**: *„Neustálé „bytí“ v centru dění, člověk zde nemá šanci „zakrňt“.“* nebo *„Možnosti opravných zkoušek.“* Z hlediska silných stránek tohoto oboru bylo vyřčeno: **„Děti se stále rodí a práce tak bude.“**

Z dotazníkového šetření týkajícího se slabých stránek studia se vrátilo 23 odpovědí. Od čtyř respondentů nebyla odezva žádná, stejný počet studentů uvedl „nevím“.

Studenti se domnívají, že obor má tyto **slabé** stránky:

„Příliš veliké požadavky v předmětech: TV (fyzická zdatnost), matematika (dále jen MA).“ „Musíme všechno perfektně ovládat (všechny různorodé předměty).“ „Myslím, že je tu moc hodin TV, nešla jsem studovat tělesnou výchovu, tohle беру jako negativ našeho oboru.“ „Velké požadavky v oblasti TV, z hlediska praktického nejsou fyzické schopnosti tolik využitelné, jako jiné stránky.“ „Mnoho TV, který není až tak důležitý a v prvéku demotivuje.“

„Někdy mám pocit, že se vyučuji věci, jež jsou nad rámec požadavků učitele 1. stupně.“

„Někdy jdou vědomosti příliš do hloubky.“

„Je náročné být úspěšný ve všech sférách studia.“ „Je určen pro všestranné jedince.“

„Je toho příliš mnoho ve všem, co po nás požadují - nejlepší výsledky, což není možné, např. v TV.“

„Dlouhé studium (pět let).“

Jak je z četných odpovědí patrné, studenti 1. ročníku se domnívají, že slabé stránky jsou **hlavně v tělesné výchově a fyzické zdatnosti**. Je pravdou, že v 1. ročníku je TV opravdu ve velké míře a mnohdy může studenty demotivovat. „Lpí se na maličkostech a ne na důležitých věcech, můžete mít dobrý vztah k dětem, ale pokud neuděláte nějakou disciplínu v TV o pár vteřin, tak se na toto nehledí.“

Někteří respondenti mají pocit, že **studium jde příliš do hloubky, ale vyskytl se i opačný problém**: „Některé předměty jsou opravdu na úrovni ZŠ.“

Studenti podotýkali i problémy, které se studia příliš netýkají, ale stojí za zmínku, **hlavně nízký plat, uplatnění se a sehnání odpovídající práce**: „Bude asi těžké najít práci, konkurence je asi dost, větší uplatnění bych měla při práci s počítači v téhle době.“ Dvě z uvedených odpovědí kritizovaly: „Chybí určitý respekt v očích veřejnosti.“ „Shledávám studenty, kteří nejsou tak kvalitní, aby mohli učit na 1. stupni.“

5. ročník

Negativum oboru je viděno v délce studia, na stejný problém často upozorňovali i studenti 5. ročníku.

Studenti nejprve odpovídali „**Jaká očekávání měli v 1. ročníku.**“ Poté, zda se jim tato očekávání vyplnila. Všichni dotázaní odpověděli na obě otázky.

Očekávání, která respondenti v z 5. ročníku uváděli:

„Že se naučím, jak správně a efektivně učit a že budu mít spoustu možností vyzkoušet si učit.“ „Připraví mě na budoucí povolání.“ „Dostatek praxe – seznámení se s pedagogickými problémy a rozbory reálných situací.“ „První půlka studia - teoretické poznatky x druhá půlka studia – praktické zkušenosti.“

„Schopnost lepší komunikace s dětmi, dobrá příprava do praxe, nápady a rozličné množství materiálů a typů do praxe.“ „Že mne škola dostatečně připraví na výkon tohoto povolání, že se dozvím základy pedagogiky a ostatních disciplín potřebných k tomuto povolání.“ „Hodně praxe, pedagogiky a psychologie.“ „Příprava na zaměstnání učitele, rozvoj mých dovedností a vědomostí, rozšíření portfolia nových nápadů.“ „Že mě škola perfektně připraví na budoucí povolání jako v Prachaticích.“ „Že až vystuduji, bude ze mě kvalitní pedagog.“ „Méně povinností, více práce v praxi s dětmi, hodně pedagogiky a psychologie.“ „Že nám více vysvětlí, jak a co učit (více psychologie) a jak s dětmi jednat.“ „Více praxe prolínající se s teorií a vlídnější přístup na katedře HV.“

„V podstatě žádná, netušila jsem, co mne čeká, věřila jsem ale, že mne zde připraví na profesi učitele.“ „Žádná, nevěděl jsem, do čeho jdu, ale postupem času jsem za své rozhodnutí rád.“ „Moc velká ne, hlavně mít titul a vědět, jak pracovat s dětmi.“ „Titul a následnou práci v oboru.“

„Těšila jsem se, že poznám plno nových lidí, jako každý ročník očekávám dobrou přípravu na mé budoucí povolání.“ „Jen pozitivní.“

„Bude to zajímavé a náročné v některých ohledech.“ „Myslela jsem si, že studium nebude tak náročné a bude propojeno více s praxí.“

Jak je z odpovědí zřejmé, spousta studentů byla plna očekávání, že je studium dobře připraví na budoucí povolání, naučí je mnohé teoretické poznatky, ale hlavně ty praktické. Naučí je dobře řešit pedagogické problémy a situace a pracovat s dětmi. Samozřejmě důležitým očekáváním je mít titul, jak bylo také uvedeno, i to považují studenti za klíčové. Studenti byli plni pozitivních očekávání z následné praxe, ale jak bude ještě zmiňováno, praxe bylo dle názoru většiny málo. Pro shrnutí je nutno uvést,

že studenti mají pozitivní očekávání, ale i ti, kteří nevěděli, do čeho vlastně jdou, byli rádi, že obor studují.

Níže je zobrazeno graficky, na kolik se tato očekávání studentům 5. ročníku naplnila.

Graf č. 5 – Splnila se Ti tato očekávání?



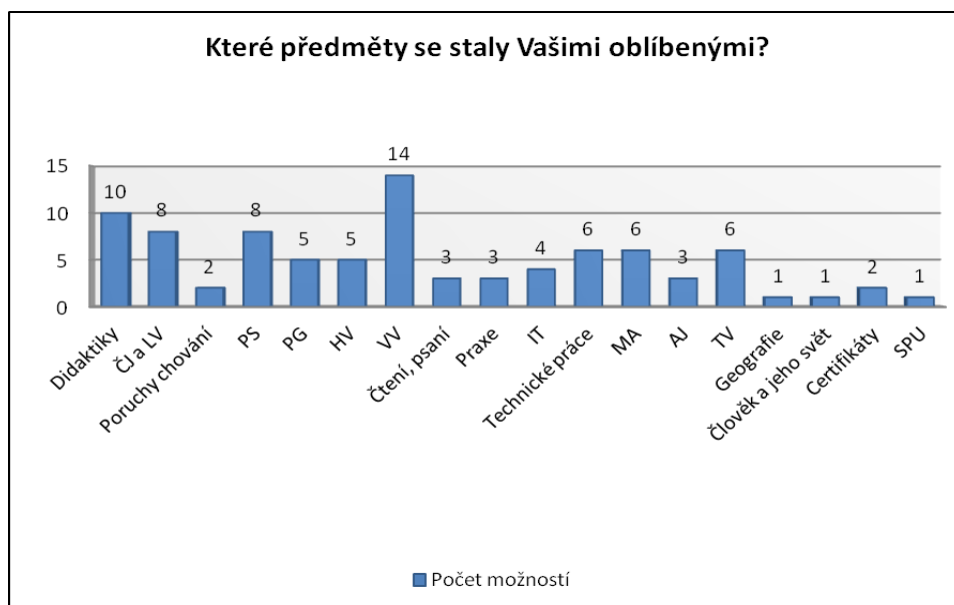
ZDROJ: Vlastní výzkum

Graf č. 5 odhaluje veskrze pozitivní výsledky. 16 respondentů uvedlo, že se jim očekávání naplnila nebo alespoň z větší části. Tři studenti nedokázali odpovědět, zda se jim splnila nebo ne. Šest respondentů uvedlo možnost spíše nenaplněného očekávání a třem studentům se vůbec nesplnilo.

Pohled studentů na předchozí studium

„Jaké předměty se během studia staly Vašimi oblíbenými, neoblíbenými a proč?“ Na obě dvě otázky odpovědělo všech 28 studentů pátého ročníku. Následující grafy přiblíží, jak obliba některých předmětů stoupla během studia, a kde naopak poklesla. Spolužáci uváděli i více předmětů najednou. Důvody oblíbenosti a neoblíbenosti jsou uvedeny pod každým grafem samostatně.

Graf č. 6 – Které předměty se staly Vašimi oblíbenými?



ZDROJ: vlastní výzkum

VV = 14 respondentů - přístup vyučujících a samotní pedagogové, zajímavá témata a praktické zaměření, odreagování se, tvořivost, zábava, různorodost aktivit, objevení talentu v sobě samém, přínos z hlediska praxe a osobního rozvoj, nejvíce přínosné

Didaktiky = 10 respondentů - užitečnost; rady a nápady, jak učit; prohloubení odborných znalostí, které respondent na pedagogickém lyceu nezískal; blízkost; zájem

Český jazyk a literatura = 8 respondentů – zajímavé předměty, nové věci, blízkost k předmětu už od dětství, blízkost díky získání znalostí z dětské literatury (nové vědomosti), přínosnost

PS = 8 respondentů - výborná výuka, poznání sebe sama a chování druhých, přístup vyučujících, nejvíce přínosný předmět

Technické práce = 6 respondentů - vlídný pedagog, zajímavá témata, prakticky zaměřené, vztah k pracovním činnostem již od malička, kreativita

MA = 6 respondentů - osobní zájem, zajímavá témata, prakticky zaměřené, skvělí pedagogové, přínos do praxe, zájem o složitá zadání

TV = 6 respondentů - zájem o předmět, učení se všem různým disciplínám, kladný vztah ke sportu a pohybu

PG = 5 respondentů - osobní zájem, dozvídání se o dětech spoustu věcí potřebných pro praxi, zájem o historii

HV = 5 respondentů - zpěv, nauka, hra na nástroj = umělecké zaměření, přístup vyučujících, osobní zájem, věnování se hudbě již od dětství

IT = 4 respondenti - náplň hodin a zájem o předmět, dnes je velmi důležitá práce s počítačem, osobně blízký a zajímavý předmět

AJ = 3 respondenti - zájem o předmět, fajn vyučující, nejlepší a nejpřínosnější hodiny na fakultě

Čtení, psaní = 3 respondenti - skvělé hodiny a testíky, přínosné svým obsahem a náplní hodin, vracení se do dětských let a uvědomění si základů čtení a psaní

Praxe = 3 respondenti - spojení s didaktikami => nejpřínosnější

Poruchy chování = 2 respondenti - z důvodu blízkosti k tématu, osobní zájem a možnost se lehce učit na zkoušku

Certifikáty = 2 respondenti - důvody neuvedeny

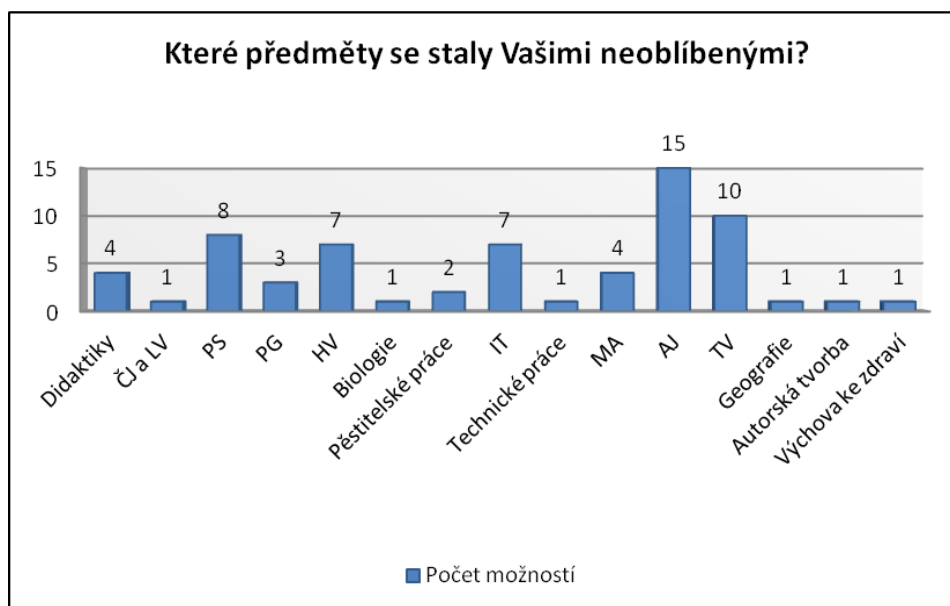
Geografie = 1 respondent - vztah a zájem od dětství a zde se obliba prohloubila

Člověk a příroda = 1 respondent - poznání okolí, přírody, rostlin a živočichů

Specifické poruchy učení = 1 respondent - škoda, že to byl předmět „Béčkový“ – vše záleží na přístupu pedagogů

Studenti velmi často volili **VV**, ta se stala nejoblíbenější; dále **didaktiky**: „Spojení s praxí (pokud byly dobře vedené)“ nebo „čerpání do svého portfolia.“ U Českého jazyka si cenili nejvíce „komplexních, rozsáhlých a ucelených přednášek, přínosu pro praxi a zejména přístupu vyučujících.“ Oblíbeným předmětem byla též **psychologie**: „Dozvídání se o dětech spoustu věcí potřebných pro praxi, jak se k dítěti chovat, co od něj očekávat.“ Technické práce se staly přínosné díky kreativitě nebo přístupu vyučujícího. Neobvyklý důvod uvedl respondent u matematiky: „Protože díky SŠ jsem nemusel projevit větší snahu.“ Stejně jako u čtení a psaní: „Jako jediné se dá použít do praxe.“ Angličtinu si oblíbili studenti, kteří za nejvíce přínosné považovali: „Čerpání do osobního portfolia.“ Jeden respondent si velmi cenil i povinně volitelného předmětu SPU a vyzdvihuje: „Přínos cenných zkušeností a celkový přístup pedagoga.“

Graf č. 7 – Které předměty se staly Vašimi neoblíbenými?



ZDROJ: vlastní výzkum

AJ = 15 respondentů - neprovázanost => nelogicky propojené, nestrukturované, ne vždy navazující na sebe, neorganizovaný a nesmyslný koncept, přehnané nároky pro 1. st., žádná přínosnost do budoucí praxe, přílišné množství hodin, rozsáhlost, nespravedlivé hodnocení ze strany vyučujícího, malá vstřícnost ze strany vyučujících, přílišné „hrocení“ ze strany učitelů i přesto, že nejsou z angličtiny SZZ, nadmíra angličtiny na této VŠ - je mnohdy naprosto zbytečná a ničím nepřínosná, zprotivení si jí na VŠ (dříve respondentů bavila), nevyužitelnosti gramatiky na 1. st., nejdříve požadavky a testy - poté až gramatika, zcela nepřínosná angličtina, mnoho zbytečné gramatiky - měli jsme spíše mluvit a používat základní fráze a věty, nemotivované hodiny

TV = 10 respondentů - velká náročnost a množství hodin, určitá neochota některých vyučujících, tvrdý až arogantní přístup, suchý výklad a zacházení do detailů, nelogicky propojené a ne vždy navazující, respondent nemá vztah k TV = není sportovní typ, malé využití do praxe

PS = 8 respondentů - silný nedostatek poznámek, zprotivení si na VŠ (dříve studentů bavila), některé hodiny k ničemu a nudné, mnohdy jsem z hodin nedokázal postřehnout myšlenku učitele, velké množství hodin, nelogicky propojené, ne vždy navazující na sebe

HV + nauka = 7 respondentů - některé předměty zbytečné, zprotivení si na VŠ (dříve zájem), moc teorie a málo praktických činností, náročnost, dotázaný nebyl v hudební výchově dobrý

IT = 7 respondentů - přístup některých vyučujících, někdy tvrdý až arogantní, některé hodiny málo přínosné a efektivní, spíše k ničemu, důraz kladen na detaily, suchý výklad, nepřipravenost hodin, neplnění učebního plánu ze strany vyučujícího => nedostatky v dalších předmětech, zprotivení si na VŠ (dříve studenta bavily)

MA = 4 respondenti – náročnost, dotyčný nebyl v předmětu dobrý, žádný vztah k matematice, suchý výklad, zacházení do detailů, přístup některých vyučujících (mnohdy tvrdý až arogantní)

Didaktiky = 4 respondenti – nuda; žádné vědomosti o tom, jak děti vyučovat; kladení otázek na studenty, které by se měly více vyzkoušet prakticky než teoreticky

PG = 3 respondenti - málo příkladů z praxe, spousta historie, suchý výklad a zacházení do detailů, velké množství hodin, mnohdy tvrdý přístup vyučujících, ne vždy logicky propojené a navazující na sebe

Pěstitecké práce = 2 respondenti - bez přínosu

Geografie = 1 respondent - nesmyslné požadavky a vysoké nároky

Autorská tvorba = 1 respondent - nudnost a zbytečnost předmětu

Biologie = 1 respondent – náročnost

Český jazyk a literatura = 1 respondent - příliš podrobná literatura

Výchova ke zdraví = 1 respondent - bez přínosu

Technické práce = 1 respondent - rozsah výuky

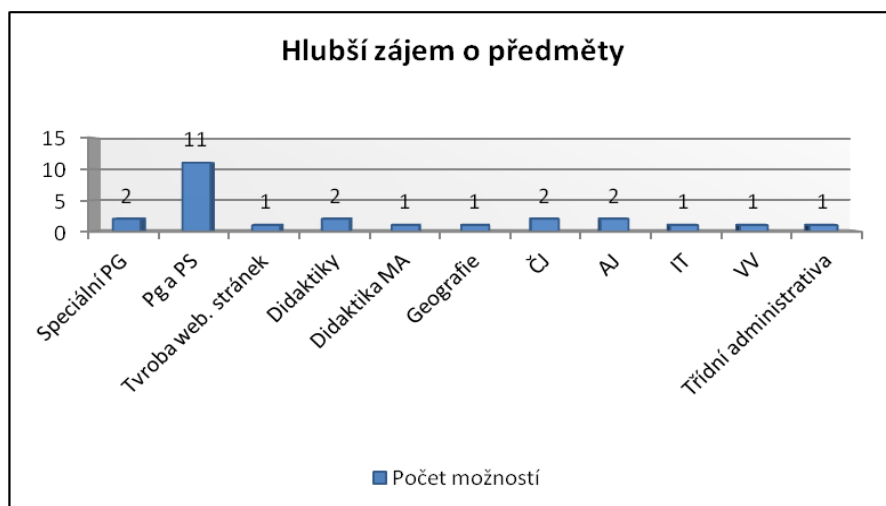
Jak je z grafu č. 7 patrné, nejhorším předmětem se u studentů stal **AJ**, a to díky vysoké dotaci hodin, nelogickému konceptu, přílišným nárokům či celkové nepřínosnosti. Za závažný problém považoval respondent: „Zbytečné stresování – nikdo se nenaučí pořádně anglicky, když je na to kladen takový důraz a vážnost – BUDEME UČIT MALÉ DĚTI.“ Respondenti se velmi často rozepisovali k předmětu **TV**, stejně tak jako studenti 1. ročníku. Důvody, které vedly k neoblíbenosti, např: „Přehnané nároky,

zbytečnost a nevyužitelnost některých disciplín, nároky a požadavky na sportovní výkony.“ Závažným problémem v předmětu PS byl shledán: „*Nebyl podán základ psychologie – není na čem stavět.*“ či „*Této problematice by se mělo věnovat mnohem více času a v jiných formách výuky.*“ Jeden respondent se u HV vyjádřil takto: „*Nutnost umět noty, bez kterých není problém hrát - ale neumím je doted.*“ MA se stala neoblíbenou díky: „*na SŠ jsem tento předmět neměl – nutnost velkého doučování se na VŠ.*“ U pěstitelských prací, výchově ke zdraví a autorské tvorbě dokonce zazněla odpověď „*zbytečnost a nulový přínos*“.

Na otázku, které předměty se staly Vašimi neoblíbenými, mi byla ještě dodatečně od jednoho respondenta připsána odpověď: „**Po dvou letech jsem začala uvažovat, zda mi vůbec stojí za to, že budu učitelka.**“

„**Chtěl/a jsi během studia probírat nějaké předměty více do hloubky?**“ Otázka, která mj. souvisí i s oblíbeností a neoblíbeností předmětů se týkala hlubšího poznání. 16 studentů by tuto možnost uvítalo. Naopak sedm respondentů by nic navíc nechtělo a zbylých pět si nebylo jisto. Převažující studenti se měli vyjádřit k otázce související, kde jsem se ptala na konkrétní předměty, kterým by se chtěli věnovat více.

Graf č. 8 – Konkrétní předměty zájmu



ZDROJ: vlastní výzkum

Studenti nejvíce preferují pedagogiku s psychologií. Někteří respondenti připsali také důvody, proč by bylo třeba prohloubit učivo některých předmětů.

„PG a PS - i když mě tolik nebavily, myslím, že bychom jich měli mít více pro budoucí povolání a neměly by být dány do pozadí na úkor AJ.“

„Geografie - myslím, že veškeré znalosti se nedají postihnout za 1 semestr.“

„PS a AJ - jiným způsobem!“

„PS a PG - více do hloubky a strukturovaněji.“

U ČJ projevili zájem o tvarosloví a gramatiku.

„V čem si myslíš, že Tě obor připravil a v čem naopak nepřipravil?“ Cílem těchto otázek bylo zjistit pohled a názor studentů na osobní rozvoj ze strany fakulty, ale také to, na co je fakulta podle jejich názoru nepřipravila.

Tato otázka byla v dotazníku rozdělena na dvě samostatné. Na první z nich, na co studenty obor připravil, mi odpovědělo 25 studentů, dva respondenti nenapsali nic a jeden „nevím“. V druhém případě se vrátilo 25 reakcí, třikrát se objevila odpověď „nevím“ a ve dvou případech „těžko říci“.

„Na co Tě obor podle Tvého názoru dobře připravil?“

„Na náročný život.“

„Na budoucí praxi.“ „Dobrý základ v teorii i praxi.“ „Na to, že budu potřebovat hodně let praxe, které budou užitečnější než teorie.“ „Jak teoreticky učit (ale praxe málo).“

„Na zvládnutí hodiny po organizační stránce – nejlépe nás naučili psát perfektní přípravy na hodinu.“ „Co se týče nápadů, námětů, her a cvičení, které lze využít v praxi.“ „Jak si sestavit vyučovací hodinu.“ „Nebojím se stát před dětmi, získala jsem dobrý rozhled a mám uloženo spoustu didaktických her.“ „Dobrá a kvalitní praxe s dozorem fakultních učitelů, kteří dali odezvu o tom, co se nám povedlo a co nikoliv.“

„Rozhodně nás dobře připravil prakticky na některé předměty TV, HV, VV, nastavil nám nadhled do jednotlivých předmětů vyučovaných na 1. st. ZŠ, umožnil nám navštěvovat praxe, psát přípravy, atd.“ „AJ, technické práce, ČJ, VV, TV - tělesná zdatnost, PS, čtení a psaní, člověk a svět, didaktika TV.“ „Připravil mne především po teoretické stránce a hlavně na to, že všechny děti nejsou stejné.“ „Dal mi nadhled ve vyučovacích předmětech a spoustu teorie v oblasti PG a PS.“

„Samostatně si hledat informace.“ „Komunikace s lidmi, jednání s dětmi.“ „Já doufám, že na všechno i když je jasné, že realita bude jiná.“ „Na práci s lidmi, které mohu ve školství potkat a komunikaci s nimi.“

Z výše uvedených odpovědí je patrné, že studenti jsou lépe připraveni do budoucí praxe díky dobrému vedení fakultních pedagogů. S tím souvisí také hry, nápady a náměty do praxe, sestavování si vyučovacích hodin, organizace vyučovacích hodin, práce s dětmi/lidmi, zlepšení se v komunikaci a vystupování před lidmi. Též je dobré podotknout, že všechny děti nejsou stejné, tedy ani práce s nimi.

Spoustu studentů zmiňovalo i konkrétní předměty. Dobrá příprava tkvěla též po teoretické stránce a praktické stránce, přesto se zde objevil názor, že praxe bylo málo. Zarazil mne výrok jednoho z respondentů: *„Na ponižování.“* Myslím si, že tento výrok nebyl na místě, ale záleží na svědomí každého studenta. Jeden respondent shrnul svojí odpověď takto: *„Na to nelze odpovědět, to zjistím až v praxi.“*

„Na co si myslíš, že Tě obor naopak nepřipravil?“

„Málo praxe, málo aktivit pro výuku, na vstup do školy.“ „Nedostatečné praktické zkušenosti.“

„Jak řešit konkrétní školní problémy.“ „Na řešení problémů, které mohou během vyučování nastat.“ „Spíše na praxi a na to, že každá škola je jiná, co se týká organizace vyučování, atd..“

„To asi poznáme až v praxi, tuším ale, že největší problém bude se zvládnutím papírování.“ „Málo praxe, nevím téměř nic o administrativě ve škole.“ „Na administrativu spojenou s naší prací.“

„To teď nevím, myslím, že to vyplyne z praxe, pokud něco vůbec bude.“ „Na vstup do praxe, na ten člověka nepřipraví nic.“

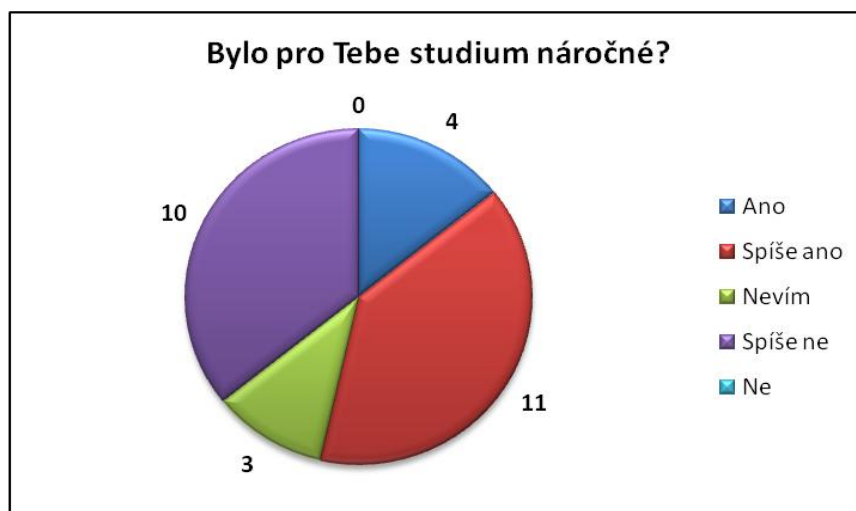
„MA, IT, PS.“ „Nejméně z psychologického hlediska - analýza žáků s ATP.“

Tyto reakce jsou velmi individuální, proto je těžké z nich udělat konkrétní závěr. Mnoho studentů uvádělo, že je potřeba více praxe a více praktických zkušeností, jak učit děti, např: *„Měli jsme mnoho znalostních předmětů, ale málo didaktických, byla bych raději, kdybychom se učili, jak daná témata učit děti.“* Často vidí studenti problém

nepřipravenosti v tom, jak řešit ve školách konkrétní situace: „*Na situace, které mohou ve škole nastat, na řešení problémů se žáky.*“ Tři studenti poukazovali na školní administrativu, též se respondenti vyjadřovali ke konkrétním předmětům, např. k matematice, psychologii nebo předmětu IT: „*Nenaučila jsem se pracovat s interaktivní tabulí.*“ či „*Psychologické otázky v pedagogickém oboru – nemám z psychologie nic.*“

„**Bylo pro Tebe studium náročné a v čem?**“ Tyto otázky byly v dotazníku pojaty jako dvě samostatné, odpověděli všichni respondenti. K druhé otázce pokračovali ti, kteří zvolili odpovědi ano, spíše ano.

Graf č. 9 – Bylo pro Tebe studium náročné?



ZDROJ: vlastní výzkum

Graf č. 9 poukazuje na skutečnost, že 15 respondentům připadalo studium těžké či spíše těžké. Překvapivé jsou výsledky od deseti studentů, které představují možnost spíše ne. Nikdo neuvedl možnost ne a tři respondenti nedokázali vyjádřit své rozhodnutí.

Důvody náročnosti související s předchozí otázkou v dotazníkovém šetření uvádějí, v čem se studium zdálo náročné:

„*Časová náročnost, kreditový systém, některé předměty, rozmanitost, přeplněný rozvrh.*“ „*Přehnané nároky v některých předmětech.*“ „*Seminární práce, potřeba více se učit.*“

„V prvních třech ročnících velké množství předmětů a vysoká náročnost kladená na studenta, co se týče obsahu výukových jednotek za den.“

„MA – letem světem, PS a PG – hodně informací, nepřehledné a zmatené, TV – zbytečně moc předmětů namísto jiných didaktik, AJ, HV.“

„Bylo to náročné z toho důvodu, že jsem měla do sebe vměstnat tolik informací, co se týká požadavků některých předmětů a plnit časové limity bylo kolikrát stresující a šibeniční.“

„Praxe – někdy.“

„Máme hodně předmětů, hlavně v prvních třech letech, každý předmět měl náplň: seminární práci, výstup nebo referát. Těšila jsem se vždy na zkouškové, konečně vždy trochu volna na konci semestru.“

Respondenti v pátém ročníku viděli obtíže studia zejména v čase, rozvrzích, náročnosti předmětů za den, mnohých předmětech, podmínkách a požadavcích. Zmiňují se také o výuce formou referátů, přísné docházce: *„Vysoké nároky, špatný výklad a jednání některých učitelů, mnoho zbytečných předmětů, mnoho povinných předmětů.“* *„Přísná docházka, v prvních třech letech mnoho zkoušek a zápočtů.“*

Relevantní problém je však vidět v sjednocování poznatků u kolegů v rámci PS: *„Hodně předmětů v začátku => málo času, nesjednocení kolegů učící stejný předmět (např. u psychologie – jeden učitel nedá základy a druhý na nich staví) => následné studium doma => „Proč jsme ty předměty teda měli?““* nebo *„Na psychiku – mění se podmínky, na poslední chvíli učitelé chtějí to, co neřekli, špatná příprava na SZZ z pedagogiky a psychologie.“*

„Co si myslíte, že Vám ve studiu nejvíce chybělo?“ Cílem této otázky bylo zmapovat, co studenti během pěti let nejvíce postrádali, čeho se jim nedostávalo, případně dostávalo v malé míře. Odpovědělo 27 dotázaných, jeden neuvedl žádnou reakci a jednomu respondentovi nic nechybělo.

„Více praxe a méně teorie.“ *„Bližší kontakt s dětmi.“* *„Příklady z praxí a zkušenosti – teorie se dá načítat.“* *„Zpětná vazba.“*

„Čas (na oběd, na cestu z jedné do druhé budovy,...).“

„Psaní odborných prací, při psaní DP - máme problém napsat text, aby byl odborný a správně ocitovaný = struktura práce.“

„Zdravý přístup některých učitelů => arogance a neprofesionální přístup.“ „Mnohdy solidarita.“

„Příprava na SZZ z PG a PS.“ „Hodiny PS, PG, didaktiky.“

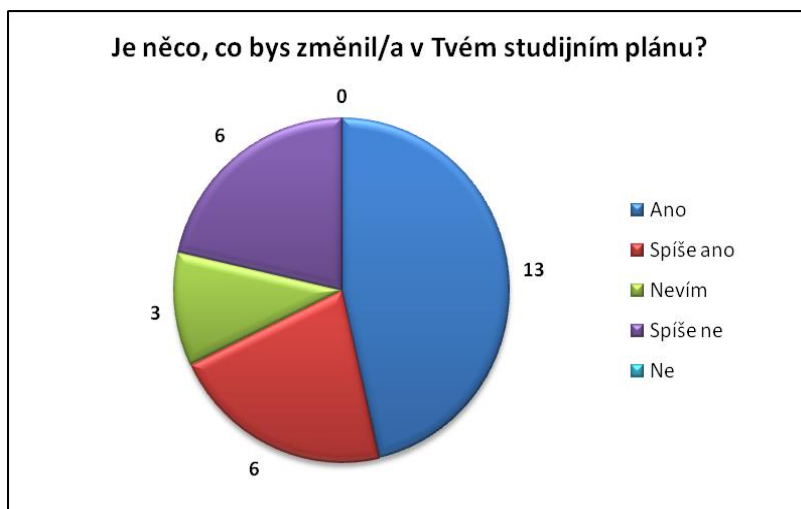
„Logické rozvržení předmětů, v prvních ročnících čas na podrobné studování daných předmětů (20 předmětů za semestr).“ „Provázanost mezi předměty a jednotlivými léty studia.“

Studenti často opět zmiňovali **přípravu na SZZ z PG a PS a celkově hodiny týkající se těchto předmětů**: *„Pedagogika a psychologie – bez těchto předmětů může učit kdokoliv, kdo zvládne MA a ČJ a studenti měli PG a PS málo.“* S tím souvisí také **příprava psaní DP**. Té je podle nich také málo, hlavně co se týče struktury a citování. V neposlední řadě podotýkali již několikrátě praxi a časovou náročnost. V souvislosti s otázkou o tom, co ve studiu respondentům chybělo, se mi dostalo dalších nečekaných odpovědí: *„Něco jako práva, aby studenti věděli, jakou pravomoc má v dnešní době učitel.“ „Informace o využívání knihoven a studoven, sami se respondenti začali zajímat, až když je nejvíce potřebovali.“ „Více vystupovat a mluvit o svých pedagogických cílech a osobnostních ideách.“*

Reakce jednoho respondenta vztahující se k této otázce. *„Nevím, zda-li to přímo souvisí se studiem, ale některým studentům by prospěl pohovor s psychologem, protože někteří z nás v posledním ročníku zjistili, že učitelství není to, co by chtěli dělat, vztah k dětem nemají a neumí s nimi jednat.“*

„Je něco, co bys změnil/a v Tvém studijním plánu a čeho by se změna týkala?“ Tato otázka úzce souvisí s předchozí, studenti se vyjadřovali podobně jako v otázce výše uvedené.

Graf č. 10 - Možnost změn ve studijním plánu



ZDROJ: vlastní výzkum

13 respondentů souhlasilo s tím, že by změnili stávající studijní plán, šest studentů preferovalo možnost spíše ano. Tři si nebyli jistí, zda by nějaké změny uvítali a zbylým šesti studentům dosavadní studijní plán spíše vyhovoval.

Změny, které by studenti uvítali:

„Méně teoretických předmětů a méně TV.“ „Zkrátila bych výuku AJ – zbytečně moc semestrů a obsah se hodně často opakoval.“ „Snížila bych počet hodin AJ a náročnost v TV, u IT bych se věnovala více procvičování a dostatečnému vysvětlení práce s programy.“ „Lepší rozvržení hodin v TV, více je rozdělit.“

„Studium na 4 roky.“ „Zkrátila bych dobu studia - mnoho času a málo předmětů v 5. ročníku.“

„U některých předmětů vůbec nebyl naplněn obsah – většinou byla chyba na straně učitelů, někteří učitelé neodpovídají úrovni VŠ.“

„Větší množství z předmětů PG a PS, didaktik a ubrat v AJ, MA, ČJ => TÉMATA 1. ST. ZŠ
„Více praxe, hodnotnější přednášky a semináře ze státnicových předmětů.“ „Dramatika,

*práce ve SMART Notebooku a více PG a PS.“ „Více praxe - více hodin v každém ročníku.“
„Posloupnost a délka určitých předmětů, více PS, chybí MA a ČJ, zbytečně moc AJ a TV.“
„Veškeré seminární práce by neměly fungovat jen skrz referáty, které stejně nikoho nezajímají.“*

„Snížit podmínky pro začátečníky v HV a navýšit pro tyto studenty počet hodin a vždy uplatňovat individuální hodnocení.“

Studenti by uvítali ve svém studijním plánu především **více praxe**, jak již bylo několikrát řečeno. V anglickém jazyce vidí studenti problém především v neustálém obměňování pedagogů: *„Přístup k anglickým hodinám, učitelé byli zmatení, nevěděli, co vše přesně nás mají učit a každý semestr jiný učitel.“*

Jeden student navrhoval postupovat od základní úrovně pro studenty, kteří neměli na SŠ anglický jazyk: *„Struktura a požadavky v AJ – možnost jít od základní úrovně pro studenty přecházející z německy hovořících SŠ.“* Často byla navrhována **nižší hodinová dotace jazyka**. Zmíněny byly i další změny v konkrétních předmětech, např. IT, MA, ČJ, didaktiky, TV, PG a PS. Kategoricky se vyjádřila jedna studentka: *„Zbytečné předměty bych zrušila nebo zúžila na 1 semestr (pěstitelské práce).“*

Dále se studenti vyjadřovali k délce studia a k náplni studia v pátém ročníku. ***Zejména v letním semestru je předmětů málo a hlavně nedostatečné množství praxe.*** V rámci dotazníkového šetření jsem zadávala otázku, jak by si studenti představovali praxi v průběhu pěti let (ideální rozvržení a časovou dotaci). Často se vyjadřovali k tomu, že by v 5. ročníku již být nemusela, aby se studenti mohli věnovat pouze SZZ a psaní DP.

Vliv studia na vlastní osobnost, cíle

1. ročník

Graf č. 11 – Myslíte si, že Vás studium změní?



ZDROJ: vlastní výzkum

Graf č. 11 ukazuje, že osm studentů je přesvědčeno o vlastní změně. Podobný názor mělo i 12 respondentů, kteří si myslí, že má studium určitý vliv na osobní změnu. Překvapující jsou odpovědi „nevím“, tu uvedlo celkem pět studentů. Dva studenti jsou přesvědčeni o opaku.

Z otázky: „**V čem Vás může změnit?**“ se objevily následující výroky:

„Změna nastane asi v pohledu na povolání učitele jako takového a zároveň i v tom, že to určitě nebude zrovna jednoduché motivovat děti tak, jak chceme, jako první nejspíš zjistím, že ne vždy se mi vše povede.“

„Připraví mne na to, jak řešit různé situace s dětmi.“ „Pochopit více chování dětí a jejich duši.“ „V pohledu na vývoj a výchovu dětí, na naši komunitu a samotné občany ČR.“

„Naučíme se větší samostatnosti a zodpovědnosti vůči dětem, pomůže mi uvědomit si některé skutečnosti.“ „V pohledu na dítě, svět, společnost, cítím, že se ze mne stává žena.“ (pozn. respondent, který odpovídal, je muž)

„Rozšíření znalostí, změna názorů (porozumění určité problematice do hloubky), disciplína a systém pro studium.“ „Ovlivní můj názor, povede mě k uvědomění

si zodpovědnosti, naučí mne, čeho si vážit.“ „V přístupu k učení, k životu, vysokoškolský život má své dekorum a inspiraci na celý život.“ „Každá nová zkušenost člověka přivede na něco nového, tedy určitě byť jen z malé části, ale změní.“ „Doslova ne změnit, spíše rozvinout, z čehož ovšem může do budoucna být i osobní změna.“ „V odolnosti, přístupu ke studiu, překonání překážek.“ „Naučím se mluvit spisovně, budu znát více informací => větší možnost zapojit se do diskuzí => budu komunikativnější (i díky kolektivu).“

Z výše uvedených názorů, je zřejmé, že studium člověka ovlivní a může ho v mnohých ohledech změnit. Např. **v pohledu a přístupu k dětem, naučit se s nimi jednat, chovat se k nim.** To se netýká jen dětí, ale lidí a společnosti obecně. Změna může nastat **v komunikaci, člověk získá zkušenosti, vědomosti.** Je tedy vhodné shrnout, že tato otázka je velmi individuální a specifická.

Graf č. 12 – Stanovil/a jste si nějaké pozitivní cíle k Vašemu novému studiu?



ZDROJ: vlastní výzkum

Výše uvedený graf ukazuje překvapivé výsledky. Pouze pět dotázaných si nějaký cíl vytyčilo. Deset respondentů odpovědělo v nabídce „nevím“ a 12 se vyjádřilo k možnosti spíše ne a ne.

„Které to jsou?“

„Naučím se hrát na klavír a dobře kreslit.“

„Už při studiu neztratím ani rok a dostuduji, jak nejrychleji a nejlépe to půjde.“

„Pedagogické školy mají specifickou přívětivou atmosféru, chci školu dokončit.“

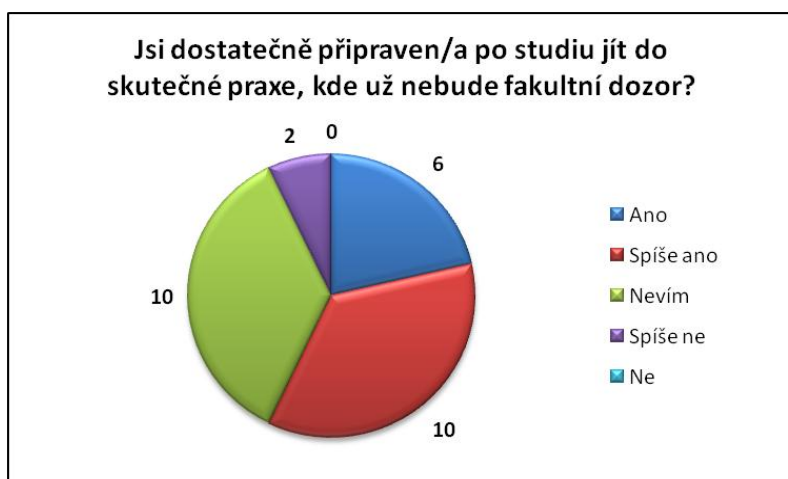
„Že budu dobrá učitelka, která nebude jen učit děti, ale i se jim osobně věnovat a hrát si s nimi.“

„Že mne tu naučí učit.“

Pohled na praxi v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

5. ročník

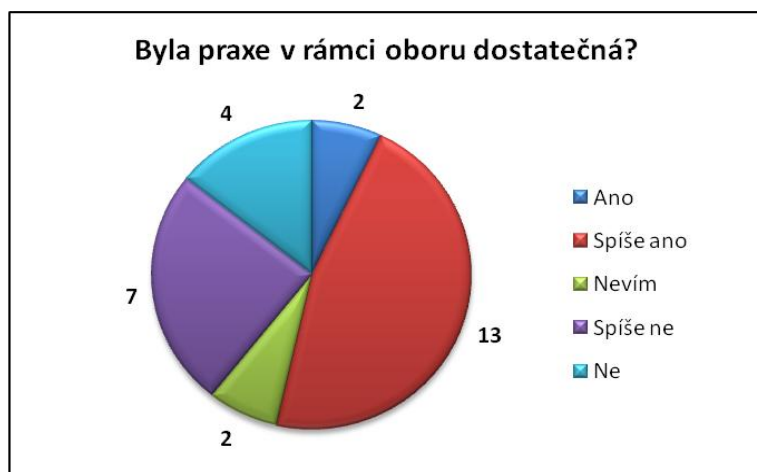
Graf č. 13 – Jsi dostatečně připraven/a po studiu jít do skutečné praxe, kde už nebude fakultní dozor?



ZDROJ: vlastní výzkum

Podle výše zmíněného grafu je 16 studentů připraveno k nástupu do praxe bez fakultního dozoru. Deset studentů zvolilo možnost „nevím“. Pouze dva respondenti jsou přesvědčeni, že nejsou ještě plně připraveni k nástupu do praxe. Níže jsou prezentovány výsledky odpovědí na otázku, zda byla praxe dostatečná nebo by jí naopak studenti uvítali více.

Graf č. 14 – Byla Vaše praxe v rámci oboru dostatečná?



ZDROJ: vlastní výzkum

Z celkového zhodnocení grafu č. 14 je patrné, že pouze dvěma dotázaným vyhovovala stávající dotace praxe a 13 studentům spíše vyhovovala. Dva studenti reagovali odpovědí „nevím“. 11 studentů by volilo více praxe. V souvislosti s otázkami týkajícími se praxe je potřeba objasnit, že je to záležitost velice individuální. Na základě předchozích výroků studentů je ale patrné, že by praxi a praktickým činnostem s dětmi věnovali daleko více prostoru.

„Jak by podle Vás měla vypadat praxe v rámci VŠ? (Popište Vaši představu ideální časové dotace a organizace praxe).“ V rámci této otázky jsem chtěla zjistit, jak by si studenti pátého ročníku představovali ideální praxi. Následující názory přiblíží jejich představy:

„Myslím, že by mělo být více praxe souvislé, ale takové, kde bychom učili alespoň 5 hodin týdně.“

„Od 3. ročníku alespoň 2 týdny praxe ve své vybrané škole.“

„Časová dotace mi přijde víceméně v pořádku, i když více praxe na úkor některých teoretických předmětů by nebylo na škodu. Rozhodně bych ocenila přítomnost fakulního učitele na každé hodině (ne pouze na třech hodinách za semestr, jak tomu běžně bylo). Fakulní učitel by pak s námi hodinu rozebral a poradil nám.“

„Na praxe jako náslechy už od 1. ročníku každý týden a rozhodně menší skupiny, na praxe – učit 5x za semestr je myslím málo.“

„Praxe již od 1. ročníku, nedělit angličtinu od ostatních předmětů, dotace 2 hodin týdně od 1. - 5. ročníku + souvislá praxe v posledním semestru.“

„1. ročník = semestrální náslechy v ZS i LS, 2. ročník = skupiny po 3-4 lidech, semestrální praxe, 3. ročník = každý semestr alespoň 1 měsíc, 4. ročník v ZS 1 měsíc a v LS duben až červen, 5. ročník = příprava na SZZ bez praxe a předměty připravující na SZZ (Organizace praxe – Rozbory! 1. roč. - po odučených hodinách s fakultním učitelem zaměřeným na předmět, který bude v hodinách přítomen, 2. roč. – totéž, 3. roč. – 1,5 hod. přednáška pro rozbor praxí a studenti by mohli být příp. rozděleni do dvou skupin dle abecedy, přítomni by byli učitelé metodici, 4. roč. – totéž jako třetí, 5. roč. – bez rozborů, rozbor s uvádějícími učiteli.“

„Pro mě osobně byla praxe dostatečná tak, jak byla předepsána, co se týče časové dotace. Organizace byla vesměs v pořádku, ale někdy pokulhávala – museli jsme si někdy sami hledat rozpis praxí, aniž bychom věděli, kde.“

„Každý týden učit alespoň 1 hodinu a prostřídat všechny předměty (Prvouka, MA, ČJ, TV...) – většinou jsem učila ČJ, MA, HV a nikdy jsem si nevyzkoušela prvouku nebo VV.

„Jako na SŠ – každý druhý týden alespoň 4 semestry, učení by vyšlo na 1 za 14 dní a k tomu kontrola od fakulty s hodnocením + hodnocení od učitelky dané třídy.“

„Praxe pouze do 4. ročníku, abychom se v 5. mohli věnovat SZZ a psaní DP.“

„První zkušenost => 1 měsíc ve škole, ale ne v 1. třídě, poté teorie pedagogiky a psychologie (ZS), v LS praxe 2 hodiny týdně, 2ZS – 1 měsíc ve škole, poté teorie. 2LS – praxe 2 hodiny týdně. 3ZS 1 měsíc. 3LS 2 hodiny týdně. 4ZS 1 měsíc v 1. třídě a 4LS 2 hodiny týdně a v 5. ročníku to už chce prosím klid!“

„Myslím, že praxe byla dostačující, jen by bylo třeba zajistit, aby každý učil každý předmět a nemá význam chodit na 1 hodinu, lepší by byl 1 celý den v týdnu.“

„Každý týden věnovat 1 den pouze praxi, od 2. ročníku.“

„Méně náslechů a více učení již od prvního ročníku min. jednou týdně a postupně zvyšovat – více zpětných vazeb, popř. krátkých hodnocení od namátkových hospitací a třídních učitelů.“

„Byla jsem celkem spokojená, ale uvítala bych větší zpětnou vazbu (ze strany fakulního učitele, tak i učitele ze ZŠ.)“

„Praxe náslechů je podle mého názoru úplně zbytečná, stačilo by si udělat náslech celý den a pak každý týden už by každý učil – bylo by dobré mít praxi už od 1. ročníku.“

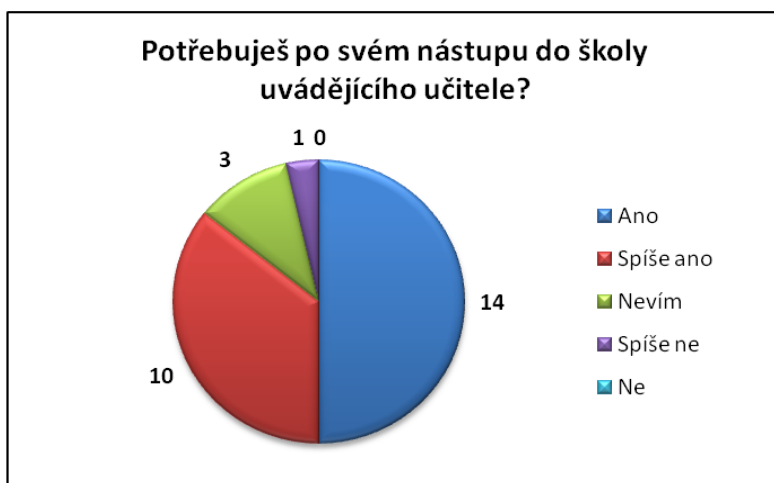
„Možná bych si představovala více hodin v rámci praxe, jinak mi vyhovovala.“

Ideální praxi si někteří studenti ani nepředstavovali, např.: *„Praxe na VŠ mi přijde dostatečná.“* nebo *„Jsem spokojená s tím, jak byla praxe na VŠ zorganizována.“* Naopak studenti podotýkali, že **by se praxe mohla ještě více navýšit**: *„Myslím si, že časová dotace by se měla zvýšit. Umožnila bych více souvislé praxe (alespoň 14 dní / semestr). Na praxích během semestru vedených VŠ by měl být vždy přítomen didaktik a zhodnotit naše působení.“* nebo *„Praxe by měla být strukturovaná do větších bloků, protože učit dvě hodiny za tři týdny je málo. Více souvislé praxe, díky které bych získal větší přehled o třídě a mohl navazovat vztahy se žáky.“*

Studenti často v rámci ideální praxe poukazovali na odezvy ze strany fakulních učitelů. Z některých názorů vyplývá, že **ne vždy byli učitelé na hodinách přítomni**: *„Dotaci nedovedu popsat. Rozhodně je nutné zlepšit kvalitu praxe – vždy poskytnout studentovi zpětnou vazbu s odůvodněním a vysvětlením, provázat didaktiky s praxí a prokázat teoretické znalosti ve škole. Na každé hodině by měl být dozor, který poskytne studentovi podporu, pomoc i kritický názor.“* Jeden student dokonce navrhnul, že by již od začátku měl být přítomen uvádějící učitel: *„Hned od začátku se učit s uvádějícím učitelem. První rok 1-2 hodiny jednou za 2 týdny. Další roky celý den ve škole s uvádějícím učitelem.“* Také by bylo dobré nestřídat tak často třídy: *„V rámci průběžné praxe by bylo lepší neměnit třídy každý týden, je nutné poznat žáky, aby byla praxe k něčemu.“*

Otázka, která se týká uvádějícího učitele, byla předposlední v dotazníku. Zjišťovala, zda by studenti uvítali při nástupu do praxe uvádějícího učitele, který by jim usnadnil vstup do základních škol. Výsledky následujícího grafu hovoří více než jasně.

Graf č. 15 – Potřebuješ po svém nástupu do školy uvádějícího učitele?



ZDROJ: vlastní výzkum

Na otázku odpověděli všichni studenti. Polovina respondentů tj. 14 by jednoznačně potřebovala uvádějícího učitele (dále jen UU) při nástupu do školy. Deset studentů se vyjádřilo k možnosti spíše ano, též by pomoc uvítali. Tři respondenti si nejsou jisti, zda by pomoc potřebovali a jeden student o něj spíše nestojí. Nenašel se však žádný student, který by o pomoc v žádném případě nestál.

Otázka budoucnosti – povolání učitel

1. ročník

Graf č. 16 – Jste rozhodnuti po absolvování studia učit na 1. stupni ZŠ?



ZDROJ: vlastní výzkum

Uvedený graf jasně poukazuje na skutečnost, že většina, tj. 16 respondentů, je rozhodnuta po absolvování studia učit na základní škole. Sedm respondentů se vyjádřilo k možnosti spíše ano. Čtyři studenti uvedli, že ještě neví, zda půjdou učit. Možnosti spíše ne a ne neuvedli respondenti žádní.

Uvedení důvodů, které vedly studenty k odpovědi „spíše ne“:

„Nevím, jestli budu chtít hned po ukončení studia učit, spíše později.“

„Ráda bych se věnovala psychologii, tento obor bych příští rok ráda zkusila.“

„Nevím, zda studium dokončím.“

Poslední respondent uvedl: *„Myslím, že ukáže praxe, zda se na tento obor hodím.“*

Z těchto odpovědí můžeme vyčíst to, že v 1. ročníku je ještě brzy na rozhodnutí, co bude za pět let. Jak objasnili sami respondenti, někdo zjistí, že mu studium tohoto oboru nevyhovuje, případně zkusí obor jiný. Pádým důvodem je samozřejmě i samotná praxe, která může ukázat mnohé. Je potřeba ocenit ty, kteří si jdou za svým cílem a jsou dostatečně motivováni k vykonávání učitelské profese.

6.2 Výsledky na základě rozhovoru

Rozhovorů se zúčastnilo pět studentek z 5. ročníku. Tři dotázané vystudovaly SPgŠ, z nichž jedna navštěvovala obor pedagogické lyceum a dvě předškolní a mimoškolní pedagogiku. Čtvrtá dotazovaná navštěvovala gymnázium a poslední z pěti SŠ stavební.

Studentka z gymnázia uváděla, že pochází z rodiny, kde má učitelské povolání tradici, příbuzní a jeden z rodičů jsou taktéž učiteli na 1. stupni základní školy. Proto se rozhodla při výběru vysoké školy pokračovat v rodinné tradici, ale také ji baví práce s dětmi. Na otázku ohledně možného výběru jiného povolání odpověděla: *„Chtěla jsem jít studovat učitelství, protože jsem to viděla u své maminky, která je také učitelka na 1. stupni. Docházela jsem do stejné základní školy, kde moje maminka učí. Proto bylo celkem jasné, že půjdu studovat tenhle obor. A pokud by doma nesouhlasili s něčím jiným, nevím, nevybrala jsem si nic jiného, prostě bylo rozhodnuto, na jakou dráhu se vydám.“* Ostatní studentky uvedly, že z rodiny nikdo na 1. stupni neučí.

Položila jsem otázku, kde měly participantky hodnotit, jak na ně působilo celkové studium oboru, zejména prostředí, atmosféra, pedagogové. Všechny dotázané se vyjádřily k prostředí poměrně dobře, dokonce výborně až pestrobarevně. Zajímavou odpovědí, kterou jsem získala od jedné ze studentek, jsem byla velmi překvapena. *„Díky klukům bylo studium jednodušší, nebýt jich, tak bychom v té slepičárně nevydržely. Byli vždy schopni odlehčit situaci a to bylo nejdůležitější.“* Zmiňovala se právě o studentech, v našem ročníku se jich na začátku sešlo celkem pět. Dvě studentky se zmiňovaly o našem školním kolektivu jako o sehrané skupině, jelikož jsme si hodně pomáhali a díky velkému množství předmětů jsme trávili mnoho času společně. Třetí studentka odpověděla: *„Každé nové prostředí je pro člověka málo přehledné, hůře se orientuje a vše děle hledá, ale myslím, že jsem si spolu s ostatními spolužáky brzy zvykla. Všechny budovy, ve kterých probíhala výuka, byly poměrně blízko, až na předměty tělesné výchovy, ale to nevadilo ani mě, protože jsem se ráda prošla. Atmosféru hodnotím docela kladně. Pokud jsme neměli zrovna nějakého přísného, nepřístupného kantora/profesora, tak mi to ve škole ani nevadilo.“* Pozastavila se však nad jedním problémem souvisejícím s touto otázkou a sama

dodala: „Co bych vytkla, je, že jsme v určitém období, díky rozvrhářům, neměli možnost obědů v době poledne, takže jsme byli podle mého soudu všichni více unavení a vyčerpaní a to určitě přispívalo ke zhoršení atmosféry nebo alespoň bylo náročnější udržet tu dobrou atmosféru, o kterou myslím jsme se všichni snažili.“ Tato odpověď mi připadala velmi přínosná, stejně tak i ta následující: „Co se týká atmosféry, tak to nejvíce záleželo na kolektivu, ve kterém jsem se nacházela. A můj kolektiv bych v životě nevyměnila, protože jsme z větší části drželi při sobě.“

Na dotazy o předmětech odpovídaly studentky téměř totožně. Některé předměty je bavily a byly pro ně přínosné, jiné naopak takový ohlas neměly a ničím přínosné nebyly. Všechny studentky se ale lišily v konkrétním hlubším zaměření se na jednotlivé předměty: „Anglický jazyk mi celkem vyhovoval, ale šílená byla psychologie, z té nemám absolutně nic.“ Druhá studentka se zmínila pouze o předmětech, které jí nevyhovovaly: „Základy profesní etiky, úvod do psychologie, didaktika základní školy – protože tyto předměty nebyly ničím přínosné. Také mi přišlo spíše zbytečné v předmětu z IT se učit upravovat fotografie a tvořit kartičky. Upravovat fotografie opravdu není třeba, pokud se tomu člověk vyloženě nevěnuje, pro mě to byla ztráta času, stejně tak jako vytvářet soubory v programu Kartičky, lepší by bylo, kdyby nás naučili, jak se má pracovat s interaktivní tabulí, vysvětlit, kde co je, co a jak s tím dělat.“ Třetí studentka se k předmětům vyjadřovala naopak pozitivně, pouze minimum předmětů označila jako nepřínosné. Povinné a povinně volitelné předměty splnili víceméně všichni studenti a proto je vidí jako obecně splnitelné, i když pro každého individuálně. Uvedla, že díky všem předmětům jsme mohli poznat vše, co nabízí praxe. Zároveň ale připojila tuto nesmírně cennou poznámku: „Otázkou je, zda to praxe dovoluje a umožňuje všechno, co jsme si vyzkoušeli, aplikovat. Myslím, že kdybychom vše dělali, jak nám říkají, tak se brzy dostaví syndrom vyhoření. Mám teď na mysli např. různé pokusy, exkurze aj. v rámci výuky, které jsou náročné na čas i přípravu. Nehledě na to, že s dnešními dětmi se asi málokterému učiteli chce jezdit po „výletech“. Musela by se zhodnotit i stránka financí. Každý rodič by to asi také nechtěl nebo nemohl zaplatit.“ U čtvrté studentky jsem zaznamenala názor, že koncept předmětu sociální geografie byl pro náš obor nevhodný. Setkala jsem se i s názorem: „Musím říct, že VŠ a obor

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mi dal spoustu pozitivních, ale i záporných zkušeností. Musím říct, že tento obor ale určitě není jednoduchý, jak si řada lidí myslí.“

Součástí otázky bylo ještě celkové zhodnocení pedagogů. Studentky se vyjádřily celkem shodně, pedagogové byli víceméně v pořádku, někteří uměli naučit, někteří naopak neuměli, měly s nimi dobré i horší zkušenosti. A také, že je těžké to celkově zhodnotit. Jedna studentka navíc připojila, že neměla ráda pedagogy, kteří neuznávali nic jiného než svou pravdu. Řekla bych, že s předchozím souvisí i tento názor: *„Co se týká pedagogů? Musím říct, že jsem měla dobré i špatné zkušenosti. Žádný pedagog není neomylný, ale měl by si dávat pozor na spravedlivé hodnocení u zkoušek a své chování vůči studentům, protože jsem zažila i pár arogantních pedagogů. Několikrát během studia nám bylo řečeno: „Musíte jít dětem příkladem.“ Když, už to někdo vyřkne, tak by v tomto duchu měl jít příkladem i nám, což se v některých případech nedělo.“* Další studentka vyjadřovala svůj názor takto: *„Pedagogové mi nevadili. Zrovna teď si nevybavuji jediného kantora, který mi extrémně vadil. Ale je pravda, že jsme si během celého studia „stěžovali“ například na náladové kantory nebo na kantory, kteří preferovali jen tu svou oblast, například tělocvikář si myslel, že je tu jen tělocvik, díky tomu jsme měli třeba náročnou seminární práci a tak podobně. Přitom náš obor vyžadoval preferování všech předmětů, a proto si myslím, že měly být všechny požadavky ve všech předmětech přiměřené. Mnohdy neodpovídaly požadavky na splnění předmětu ani kreditovému ohodnocení (např. v předmětu za jeden kredit bylo více požadavků pro zápočet než v předmětu za tři kredity).“*

K další otázce týkající se retrospektivního pohledu na souvislou praxi na této škole se studentky vyjadřovaly pozitivně. Praxe byla obohacující, přínosná a výborná zkušenost do budoucna (nejen souvislá). Jedna ze studentek uvedla: *„Praxe mi ukázala, co mě po zbytek života bude čekat, až začnu svoji učitelskou kariéru. Musím říct, že studentovi dá praxe mnohem víc, než teorie ve škole, proto bych byla pro, aby praxe bylo více.“* Stejně tak obohacující je názor další studentky: *„Zkušenosti jsem získala zejména v oblasti administrativy, organizace třídy, koncipování třídních náležitostí s žáky a s celkovým chodem vyučování. Na konci praxe jsem neměla problém s dodržováním časového harmonogramu a nemusela jsem věnovat příliš mnoho času ani přípravám na hodinu. Naučila jsem se lépe organizovat školní činnosti a získala spoustu*

materiálů, či zkušeností (např. i s interaktivní tabulí, či různými výukovými servery).“ Dotázané neměly žádné zásadní návrhy případných změn v praxi, jednalo se především o větší množství praxe, rozvržení souvislé praxe do více ročníků a uvítání možnosti zkusit si učit každý předmět. Na tom se později shodly všechny dotázané, protože někdo během roku učil např. pouze matematiku a nevyzkoušel si nic jiného, protože jiný student matematiku nechtěl z nějakých důvodů učit a často vznikaly na praxích i mírné konflikty, kdo si jaký předmět zabere dříve. Jedna studentka odpověděla značně výstižně: *„Praxe byla velice přínosná a důležitá. Je mnohem lepší být v terénu, než sedět na nudných přednáškách, které stejně k ničemu nevedou, a nikdo si to nepamatuje. Určitě bych zavedla více praxí ve školách, myslím si, že je důležitější být tam, kde se ocitnu po škole, než sedět v lavici a bezmyšlenkovitě něco psát.“* Další studentka vidí praxi jako přínosnou, smysluplnou a sama ještě dodala: *„Těšila jsem se na celé čtyři týdny. Šla jsem na školu, kde jsem měla možnost dělat praxi už dříve a byla jsem nadšená, že i teď mě přátelsky přivítali a umožnili mi praxi uskutečnit. Měla jsem paní učitelku, která na mě vždy působila s respektem, nikdy mě neučila, ale ve skutečnosti je to velice příjemná paní. Máme společné záliby a hlavně, mohla jsem se na cokoli zeptat...nic nebrala jako chybu, nesmála se, vše jsme mohly v klidu probrat, nebylo mi trapně. Dokonce mi ani během pár dnů nevadilo, že je se mnou ve třídě. Byla to pro mě kamarádka, které vykám. Paní učitelka je před důchodem, takže jsem vůbec nelitovala toho, že se ve třídě neuskutečňují každou hodinu a v každém předmětu hravé formy práce apod. Byl to jiný styl práce než na praxích, kde se nám snažili stejně jen ukázat, jak by to mělo vypadat a ve skutečnosti to nedělali, protože se pak nedá splnit náplň celého školního roku. Takže jsem si obohatila „zásobník“ o nové informace, praktické rady, učební postupy apod. Hodnotím praxi naprosto skvěle a přínosně!“* I poslední odpověď ohledně stručného zpětného pohledu na praxi byla přínosná: *„Díky souvislé praxi jsme schopni lépe poznat děti a různé situace, které musíme nějakým způsobem řešit.“*

Otázka zjišťující pohled na státní závěrečné zkoušky byla ještě doplněna o názor studentů na analýzu pedagogické situace, kterou nyní má pouze oborové studium Učitelství pro 2. stupeň ZŠ. Studentky měly zhodnotit, jaký mají na analýzu pedagogické situace názor. Nejprve však k pohledu na samotné zkoušky. Jedna

studentka zhodnotila SZZ pro tento obor jako přiměřené a v pořádku. Druhá studentka se zmiňovala, že velmi záleží na náhodě, protože podle ní rozhodne jediná otázka o tom, zda student ovládá či neovládá daný předmět. Třetí náhled považuji též jako cenný: *„Co se týče SZZ z českého jazyka – bylo třeba se toho hodně naučit, ale je pravda, že jsme se všemu během studia opravdu věnovali.“* S tím souvisí i předmět čtení a psaní v dotazníku. Studenti byli spokojeni s přípravou v těchto předmětech. Avšak ta samá studentka uvedla ještě informace o přípravě ke SZZ z matematiky: *„SZZ z matematiky – obsahovala také probranou látku během studia našeho oboru, ale nelíbilo se mi, že po didaktické stránce jsme nebyli dostatečně připraveni. Věděli jsme, kdy se které učivo učí a ve které třídě, ale u máločeho jsme s vyučujícím probrali, jak to dětem vysvětlit, co u vysvětlení použít apod., a myslím, že mnoho studentů mělo u SZZ z matematiky v oblasti didaktiky problém.“*

Naopak u další studentky jsem zaznamenala opačné odpovědi na otázku připravenosti k matematice a českému jazyku: *„Co se týče státních závěrečných zkoušek, zkušenost mám zatím pouze s matematikou a českým jazykem. Matematika mi jako obecný předpoklad pro budoucí činnost pedagoga přišla naprosto přiměřená, což nemůžu říci o českém jazyku. Množství požadavků v českém jazyce je obrovské, nepřiměřené a náročné. Největší problém vidím hlavně v materiálech. Ačkoliv jsem se učila každou otázku, a to z materiálů nastřádaných za dobu studia, učitelé po nás chtěli něco naprosto jiného a to kupříkladu i ti, kteří nás v určitém předmětu vedli v průběhu studia.“* Ta samá studentka se ještě vyjádřila k průběhu SZZ z českého jazyka, kde se zmiňovala o vyhlásování výsledků: *„Dále se mi nelíbí způsob vyhlásování výsledků SZZ z ČJ. Vyhlásování „neúspěšných“ je potupné a před všemi ostatními „úspěšnými“. Největší problém je však v obou druzích SZZ, které jsem absolvovala, a to konkrétně ten, že nás učitelé hodnotí až po vyzkoušení všech a porovnávají mezi sebou. Na jiných VŠ funguje způsob takový, že se neprodleně po vyzkoušení jedince porota domluví a udělí známku. Předejde se tak, podle mě, neúměrného a nesmyslného porovnávání žáků mezi sebou.“* Uvádím poslední komentář, který také považuji za velmi cenný, ač studentka nemá ještě absolvovanou ani jednu SZZ: *„Co se mi na státních závěrečných zkouškách nelíbí, je to, že dotyčného, kterému se SZZ nepodařila na podruhé, tak ho bez mrknutí oka vyhodí a vůbec je nezajímá, že dotyčný studoval pět let a svoje znalosti*

během těchto pěti let prokázal při zkouškách. Myslím si, že by se na to měl brát také ohled. Nelíbí se mi ani to, že pokud se student při zkouškách splete, což může být zapříčiněno nervozitou, že ho pedagogové neupozorní na chybu, ale nechají ho v tomto domnění dál pokračovat. A co se mi ještě nelíbí, pokud student neudělá jednu závěrečnou zkoušku na podruhé a ostatní má splněné například za tři, tak se mu známka tři při opakování studia neuznává. A musí závěrečnou zkoušku znovu opakovat. K čemu tedy slouží známková hranice 1-3? I když SZZ udělal na tři, tak ji splnil a neměl by to znovu opakovat.“

Při analýze pedagogické situace u SZZ jsem čekala spíše pozitivní odpovědi. Jedna studentka by se analýze nebránila, je díky tomu možné lépe nahlédnout do praxe i za cenu toho, že by příprava zabrala opět mnoho času. Druhá studentka ji naopak rezolutně odmítala: *„Analýza situace? K čemu? Každý daný problém řeší jinak a přijde mi ztrátou času řešit něco, co se stalo a již se to stát nikdy nemusí. Jsem ráda, že mi takovou podobnou blbost nemáme, i když se na státnice jen naučím, a hned to zapomenu po úspěšném splnění.“* K tomu ještě navíc připojila, že by analýza byla zbytečná všude. Třetí studentka zaujala spíše neutrální názor: *„Co se týče pětistránkové písemné práce, nemám víceméně žádné informace o této nové věci, ale v tuhle chvíli si myslím, že každý student má spoustu práce se závěrečnou prací a přípravou na SZZ, takže si myslím, že je to další věc navíc jak pro studenty, kteří to budou psát, tak i pro kantory, kteří to budou číst. Ale to soudím z pozice studenta NŠ5 a ne z pozice studenta, který se věnuje dvěma předmětům, možná bych pak měla jiný názor.“* U dvou studentek jsem žádnou odpověď nezískala, nedokážou si představit, co analýza vlastně znamená.

Otázka, která se týkala toho, co by doporučily studentky prvním ročníkům na základě vlastních zkušeností, měla celkem jasné odpovědi: *„Nebrat školu příliš vážně, pevné nervy, nestresovat se.“* Jedna participantka se vyjadřovala spíše stručně, přesto jsem však zaznamenala s jejím vyjádřením souhlas všech dotazovaných s doporučením podporovat kolektiv, pomáhat si, posílat si poznámky. Současně s tím ještě další studentka přidala názor: *„Ne, že si každý bude hrabat na svém písečku, ale že budeme jako tým až do úplného konce.“* Za povšimnutí stojí ještě doporučení třetí studentky, jež se rozmluvila podrobněji: *„Myslím, že se jim těžko radí, nám také radili a mnohdy*

jsme si to udělali po svém, ale alespoň jsme věděli, jak to funguje a na co se připravit.“ Nejprve uvedla, že se těžko radí, pak se ale rozpovídala: *„Určitě bych podala informace o učitelích, kteří nás vyučovali. Pokud by měli ty stejné, mohli by alespoň vědět, jaké byly požadavky, jak vystupovali v hodinách apod. Jelikož nebudou mít podle nové akreditace certifikáty, tak bych doporučila, aby si udělali nějaké „kurzy a osvědčení při katedrách“ (tím, že musíme umět všechno, máme možnost získat spoustu osvědčení na všech katedrách) např. kdo tíhne ke sportu, na katedře TV je spousta kurzů, které umožní lepší uplatnění na letní nebo víkendové brigádě. A určitě to bude lépe vypadat i v životopise.“* Nakonec vnesla ještě radu o posledním povinném předmětu v pátém ročníku LS. Doporučila, aby ho studenti absolvovali dříve, protože potom jim zůstane jen souvislá praxe a tudíž se mohou věnovat pouze SZZ a DP. Dále je potřeba zmínit, o čem je doporučeno informovat studenty prvních ročníků, zejména o systému knihoven na JU (již zde jednou řečeno v rámci dotazníkového šetření) a o portálu STAG: *„Rozhodně se více věnovat knihovně. Sama jsem podceňovala možnosti, které knihovna (a to i knihovna na Dukelské) poskytuje. Množství materiálů a různých knížek, které jsou do praxe velmi zajímavé. Z mé „nevyužívanosti“ knihovny viním hlavně školu. V prvním ročníku bychom měli mít mnohem více informací o všech možnostech školy. Současně se přikláním k tomu, aby studenti využívali studentského hodnocení na STAGu. Za léta, co jsem zde, se spousta negativ nezměnila a to zejména proto, že studenti neměli snahu po zakončení předmětu udělit zpětnou vazbu. Sama jsem hodnotila každý rok a věřím, že kupříkladu anglický jazyk, či sociální geografie by nabraly úplně jiného a především účinného spádu.“* Na závěr zmiňuji poslední doporučení od studentky. *„Je potřeba si vhodně zvolit obor, protože to není žádná legrace a vysoká škola je hodně o štěstí.“*

V rozhovoru se studentkami jsem uskutečnila ještě jeden retrospektivní pohled, tentokrát k přijímacím zkouškám. Záměrem bylo opět hodnocení dosavadních přijímacích zkoušek. Studentky měly pozitivní názor, všem se zdály celkem přiměřené, hlavně z českého jazyka. Dvě z dotazovaných se zaměřily na přijímací zkoušky z HV. Jedna s nimi sice souhlasila, protože učitel má mít smysl a cit pro hudbu, ale nedovedla pochopit, proč se během studia musela vyučovat hra na klavír; přesto však dodala: *„Je mnoho hudebních předmětů, pomocí nichž lze vyučovat hudební výchovu.“* Další studentka popsala jako mírné negativum upřednostňování zkoušek pouze z hudební

výchovy, když se studenti věnují i jiným výchovám v průběhu studia. Velkým problémem, nad kterým je nutno se pozastavit, jsou psychologické testy, které nejsou u tohoto oboru součástí přijímacích zkoušek. Jedna studentka se k nim vyjádřila takto: *„Chyběl mi ale test všeobecných vědomostí, zejména však psychologický test. Absolutně nechápu, jak je možné, že jsou psychologické testy na Učitelství pro mateřské školy a pro ZŠ ne. Vzhledem k mým zkušenostem s jedním spolužákem, které jsou víc než negativní, mohu říci, že v tomto případě škola velmi pochybila.“* I další studentka se vyjádřila, že jí u přijímacích zkoušek chyběl psychologický test nebo pohovor, přesto jí však stávající zkoušky vyhovovaly.

Zajímavé odpovědi jsem získala, když jsem se ptala, co nejčastěji motivovalo studentky ke studiu. *„Nejvíce jsem si užívala praktické předměty – výchovy, hry na nástroj, experimenty, pozorování u rybníka apod. a to jsem brala kompenzaci předmětů, které nesouvisí s praxí, se zvířaty a s dětmi, prostě s předměty, ke kterým jsem neměla takový vztah.“* K tomu ještě studentka připojila, že jí často motivovaly představy, jak stojí ve třídě před dětmi a vykládá jim novou látku, hraje si s maňáskem nebo něco vyrábí. Druhá spolužačka byla nejčastěji motivována prázdninami po zkuškovém období. Třetí studentku motivovala nejvíce práce s dětmi. K této odpovědi ještě doplnila vtipný postřeh, že s gymnáziem může dělat maximálně popeláře. Totéž o práci s dětmi řekla také další studentka, ta se ve svém názoru utvrdila při souvislé praxi. Motivoval ji také hlubší zájem v předmětech, hlavně v certifikátu z VV. K tomu ještě navíc dodala: *„V tomto případě je určitě nutné zmínit, že spousta spolužáků by přišla na to, že jejich budoucí povolání není „jejich vysněné“, kdyby podobnou praxí vyzkoušeli již např. ve třetím ročníku.“* Poslední studentka zaměřila svojí motivaci na rodinu, kterou nechtěla a nechce zklamat. Jak sama podotkla: *„Důležité pro mě bylo to nevzdat, i když se mi občas nedařilo a dokázat sobě i ostatním, že na to mám.“*

Poslední otázka v rozhovoru pro 5. ročník se týkala psaní diplomové práce. Ptala jsem se studentek, jak by zhodnotily psaní takové práce, když ji píšou poprvé, co jim dělalo nebo dělá problémy (citace, formátování, struktura). Bylo mi řečeno, že nejdůležitější je vybrat si vedoucího, téma a začít, pak se do toho člověk ponoří a mnohdy to jde samo. Je potřeba mít kolem sebe lidi, kteří pomohou s formální a obsahovou stránkou. O pomoci a trochu i rozčileně se zmiňovala jedna ze studentek, která DP psala pod

katedrou hudební výchovy: „Je obtížné vymyslet téma. Takové, které oslovený kantor bude chtít vést jako DP. Vedoucí DP je hodně, ale opravdu hodně důležitý. Má být, podle mě pomocníkem a poradcem i pro ten nejhoupější dotaz, proto je podle mě jeho výběr velice důležitý. Literatura není stejná, každá preferuje jiné číslování, jiné pojmenování příloh. Vedoucí by v tom měl také pomoci. Já bych očekávala oporu větší a hlavně nějaké konkrétnější parametry pro psaní DP na dané katedře a ne jen opatření děkana o zákazu kopírování apod. Byla v tom až přílišná volnost a nevěděla jsem, které parametry mám brát jako přednější.“ Na druhou stranu ale uznává, že ji vedoucí práce naučil samostatně si vyhledávat informace a pracovat s citacemi. Jedna studentka se zmiňuje o velkém stresu při psaní diplomové práce. V souvislosti s psaním je pro návrh znovuzavedení bakalářského stupně: „Díky svému vedoucímu práce jsem získala dostatek informací, avšak stále to pro mne bylo málo. Byla bych pro, aby se v našem studiu zavedl znova bakalářský mezistupeň, který by připravil studenta nejen na závěrečnou práci. Problém mi dělalo především formátování, které je rozdílné. Každá katedra by zpravidla měla mít povinnou příručku. Katedra pedagogiky ji vydala v průběhu psaní mé práce a tak jsem do ní mohla nahlédnout.“ K tomu ještě tatáž studentka dodala: „Velmi přínosné byly hodiny s paní Vítečkovou, avšak dotace jejich hodin byla velmi malá.“ Jedna studentka mi neodpověděla na poslední otázku, protože ještě nezačala DP psát.

7 DISKUZE

Před samotným začátkem výzkumu jsem očekávala, že získám širší různých informací a postřehů, zejména v pátém ročníku. Nedovedla jsem si však představit to samé u ročníku prvního. Přece jen zde byli studenti teprve krátce. Obávala jsem se, že nebudou příliš sdílní, aby mi poskytli dostatečné množství podnětů ke zpracování. Mé obavy byly však zbytečné.

Na základě dvou dotazníků a rozhovoru jsem získala množství cenných informací, ze kterých mohu zodpovědět následující výzkumné otázky.

Jak uvádí SPILKOVÁ⁹⁶ je potřeba přistupovat k magisterskému vzdělávání učitelů primárních škol jako ke kulturní výzvě, neboť na kvalitních, vzdělaných a lidsky vyzrálých učitelích je postaveno kvalitní vzdělávání a rozvoj každého dítěte.

Jak si studenti prvního ročníku představují studium?

Studenti odpovídali vesměs podobným způsobem. Studium si představují jako kvalitní a dostatečnou přípravu po teoretické a praktické stránce. Očekávají, že je obor připraví na budoucí práci s dětmi, také je naučí děti motivovat. Naučí se být dobrými učiteli. Za samozřejmé považují jasné vedení pedagogů, vstřícný a ochotný přístup a ochotu omlouvat absence. Často vytýkají rozvržení a náplň v hodinách TV. Představují si, že studium bude náročné.

Jak pohlíží studenti pátého ročníku na své vysokoškolské studium?

Odpovědi na tuto otázku mají mnoho společného s otázkou předchozí. U pátého ročníku se však jedná o hlubší pohled, bylo zvoleno větší množství dílčích otázek, kterými jsem zjišťovala názor na studium. Z předchozích uvedených výsledků je patrné, že studenti mají na studium vcelku kladný názor. Očekávali, stejně jako studenti v prvním ročníku, že je škola dostatečně připraví na budoucí práci s dětmi. Celkový pohled na studium je tedy pozitivní, díky naplnění očekávání, vstřícným pedagogům,

⁹⁶ SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 120

dobré přípravě, praxi a rozmanitým předmětům. To vyplynulo i z otázky v rozhovoru. Jen malému počtu se představy spíše nenaplnily. Avšak je potřeba uvést i záporné názory, které ovlivní jejich pohled na studium. Zvláště příprava na SZZ z PG a PS. Studenti se vyjadřovali, že se jim nedostalo základů pedagogiky a psychologie, a proto nebylo na čem stavět. Negativní pohled měli často i na konkrétní předměty, např. na tělesnou výchovu, informační technologie či na anglický jazyk.

V čem spatřují studenti obou ročníků největší problémy v souvislosti s vysokoškolskou přípravou?

Studenti v prvním ročníku zatím spatřují největší problémy v hodinách tělesné výchovy. Zdůrazňují nevyváženost hodin v prvním ročníku. Jejich představa tkví v lepším rozvržení v průběhu let. Podotýkali, že se nehledí na to, zda má dotyčný kladný vztah k dětem, ale na limit v disciplíně TV, který je přednější. Kromě fyzické zdatnosti spatřují náročnost i v požadavcích v některých konkrétních předmětech, délce studia nebo také všestrannosti oboru.

Jak již bylo řečeno, studenti v pátém ročníku pozorovali problémy v přípravě ke SZZ. Velkým problémem byl v době studia anglický jazyk. Studenti se často vyjadřovali i k tomu, že je škola nenaučila řešit konkrétní školní problémy, zejména situace, které mohou s dětmi ve školách nastat; s tím souvisí i málo praxe. Na řešení situací ve školách se odkazuje SPILKOVÁ⁹⁷ (IN KRATOCHVÍLOVÁ, J. a H. HORKÁ), která vidí nepřipravenost studentů pro řešení praktických situací ve školách a neschopnost využívat znalostí pro hlubší pochopení. Výzkumy VÍTEČKOVÉ a GADUŠOVÉ⁹⁸ (výzkum probíhá od roku 2012), zabývající se problematikými oblastmi začínajících učitelů v návaznosti na pregraduální přípravu učitelů, ukazují, že na řešení zátěžových situací jsou studenti připraveni nejhůře.

⁹⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, J. a H. HORKÁ (ed.) *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství: sborník z pracovního semináře konaného dne 15. 3. 2007 na Pedagogické fakultě MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. s. 14

⁹⁸ VÍTEČKOVÁ, M. a Z. GADUŠOVÁ. (2015). Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajících učitelů a identifikace jeho problematikých oblastí. *Edukácia*. 1(1), s. 269-270

V čem vidí studenti obou ročníků pozitiva vysokoškolské přípravy?

Studenti z obou ročníků předpokládají určitý rozvoj vlastní osobnosti. Jsou přesvědčeni, že je studium může změnit. Jako velké pozitivum vidím to, když studenti již v prvním ročníku zmiňují, že chtějí být prospěšnými pro společnost, baví je práce s dětmi a vidí v této práci společenský posun k lepšímu. To samozřejmě tvrdil i končící ročník. U prvního ročníku je ale těžké vyzdvihnout pozitivní stránky, nemají-li za sebou zkušenosti se studiem.

O rozvoji osobnosti vypovídá SPILKOVÁ⁹⁹ a zmiňuje se o tom, že v posledních letech byla na fakultách posílena profesionalizace vzdělávání studentů a též se podařilo docílit rozvoje osobnosti v průběhu studia. Na těchto důležitých momentech se shoduje SPILKOVÁ a VAŠUTOVÁ¹⁰⁰, které ve své novější publikaci potvrzují osobnostní rozvoj studenta jako všestranný z hlediska získání kulturních nadhledů, rozvoje kritického myšlení, učení se sociálním dovednostem. Autorky předpokládají i rozvoj mravní. Zmiňují se o prioritách obsahu studia, které se v posledních letech mění a to od teoretických podkladů k profesní složce. Těžiště vidí v pedagogicko-psychologické přípravě a v předmětech didaktických.

Jaké důvody vedly studenty k tomu, že často označili anglický jazyk jako neoblíbený předmět?

Už od prvního ročníku bylo patrné, že mají studenti jisté problémy s výukou anglického jazyka. Někteří byli spokojeni, ale většina se trápila po celou dobu studia. Studenti viděli potíže zejména v množství předmětů a požadavků anglického jazyka, které nejsou v kompetenci učitele 1. stupně. Často uváděli, že nejprve byli přehlčeni testy a zkouškami, poté se teprve probírala gramatika. Z toho plyne důvod nelogického a nesmyslného konceptu a minimální přínos do budoucí praxe. Problém viděli také v neustálém střídání se pedagogů, v mnohdy nemotivovaných hodinách a malé

⁹⁹ SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 139

¹⁰⁰ SPILKOVÁ, V. a J. VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, s. 160

vstřícnosti ze strany některých vyučujících. Vyzdvihovali ale v kladném smyslu anglickou praxi, která byla pro studenty velmi přínosná.

Jak pohlíží studenti pátého ročníku na praxi?

Studenti pohlíží na praxi pozitivně, ale názory na to, zda byla praxe dostatečná, se mnohdy rozcházejí. Celkově byli však spokojeni. Někdy se jim hodiny dařily, někdy naopak nevyšly podle představ, ale přesto si odnášejí cenné zkušenosti, informace a také náměty do svých portfolií. Dokonce bych si troufla tvrdit, že představy ideální praxe korespondují s názorem na již prožitou praxi na JU. Často studenti vytýkali nepřítomnost fakultního učitele, a tedy ne vždy dostávali zpětnou vazbu. Mnohdy jsem zaznamenala názory, že v posledním ročníku už by praxe být nemusela, kvůli přípravě na SZZ a psaní DP, případně by byla vhodnější praxe v menších skupinách. Komentáře se objevily i na náslechovou praxi, která by stačila pouze jeden den; nebo na praxi souvislou, té by naopak uvítali více, aby mohli navazovat bližší vztahy s dětmi.

V návaznosti na teoretické výzkumy vyzdvihuje SPILKOVÁ¹⁰¹ pozitivní změny v praktické přípravě studentů v posledním desetiletí. Uvádí, že dochází ke zlepšování gradace procesu osvojování si profesních kompetencí v průběhu studia, zejména je uváděn zřetel na teoretickou reflexi praktických zkušeností a sebereflexi studenta, jež si osvojuje roli učitele. Autorka reaguje na partnerství s fakultními školami, které umožňují dobrou přípravu studentů, ale také další vzdělávání fakultních učitelů.

V rámci výzkumného šetření VÍTEČKOVÉ a GADUŠOVÉ¹⁰² bylo zjištěno, že v pregraduální přípravě v rámci získání praktických zkušeností byli studenti (začínající učitelé) v pomyslném žebříčku připraveni hůře než studenti na Slovensku. Praktická příprava (i během praxe) byla hodnocena v pořadí šestá, kdežto na Slovensku čtvrtá. V návaznosti na otevřenou otázku týkající se dalších problematických oblastí, které mohli studenti ještě doplnit, se v České republice objevila odpověď o nedostatečném množství praxe. Z uvedených výzkumů ještě vyplynulo, že studenti hodnotí praxi

¹⁰¹ SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 139

¹⁰² GADUŠOVÁ, Z. a M. VÍTEČKOVÁ (2013) 'Mentors' and novices' perception of teachers' professional career start in Slovakia and in the Czech Republic', *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 106, pp. 1825-1833. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.207>

pozitivně, přesto uvádějí, že by uvítali větší množství praxe. To se také objevovalo v mém výzkumu v pátém ročníku, zejména v otevřených otázkách.

Jaký mají studenti pátého ročníku názor na SZZ a přijímací zkoušky?

Studenti pátého ročníku vidí SZZ v pořádku a přiměřené tomuto oboru. Zdůrazňovali však, že velmi záleží na náhodě, jakou otázku si vytáhnou. Vyzdvihovali skvělou, ale také náročnou přípravu na SZZ z českého jazyka a literatury. Avšak k přípravě na SZZ z PG a PS se vyjadřovali vcelku negativně. Často poukazovali zejména na nedostatky v psychologii, tj. špatné základy, není na čem stavět a často si studenti musí hledat literaturu a poznatky sami. SPILKOVÁ¹⁰³ hovoří o studentské přípravě a zdůrazňuje, že především studenti se nejvíce učí z vlastních zkušeností. To, jak se student připravuje a přistupuje k výuce, ovlivní jeho budoucí pojetí výuky. Proto klade důraz na vlastní myšlenkové úsilí, objevování a hledání.

Názory na analýzu pedagogické situace se rozcházel. U přijímacích zkoušek se vyjádřili také kladně, stávající jim víceméně vyhovovaly, studenti souhlasili s českým jazykem a hudební výchovou, ale přišlo jim nepochopitelné, proč pouze hudební výchova, proč tedy nejsou přijímací zkoušky i z jiných oborů, např. z výtvarné výchovy nebo tělesné výchovy. Podle PF JU¹⁰⁴ je součástí nynějšího přijímacího řízení i zkouška z anglického jazyka, která zjišťuje praktické dovednosti získané v době studia na střední škole.

LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ¹⁰⁵ poukazuje na skutečnost, kdy u oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je přijímací řízení považováno za jedno z nejtěžších. Jak autorka dále podotýká, tak u mnoha fakult v ČR jsou přijímací zkoušky i z matematiky, výtvarné nebo tělesné výchovy, v posledních letech přibývá i cizí jazyk, psychologické testy, pojednání o dosavadních zkušenostech či testování psychosociálního odhadu (tzn. má-li uchazeč vztah k učitelství). Stejně tak se dále vyjadřuje k dnešnímu ne příliš pozitivnímu stavu přijímacího řízení: „*Neexistuje přijetí kompetencí v učitelském*

¹⁰³ SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 141

¹⁰⁴ Informace o studijním oboru, požadavky k přijímacím zkouškám: *Učitelství pro 1. stupeň základních škol* [online]. [cit. 2015-06-04]. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/education/applicants/p_1stzs.php

¹⁰⁵ LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /teorie, výzkum, praxe/*. Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003. s. 186

*vzdělávání jako zákonný požadavek a není formulován konsenzus pro vstupní požadavky.*¹⁰⁶

Hana Reifová, studentka pátého ročníku, ve své diplomové práci na téma: „Vysokoškolské studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol z pohledu začínajícího učitele.“, se zmiňovala o vysokoškolské přípravě učitelů. Z jejích výsledků vyplývá, že začínající učitelé viděli největší nedostatky v rámci vysokoškolské přípravy zejména v nedostatečném množství praxe, školské administrativě. Zejména o malém množství praxe se často zmiňovali i studenti účastníci se mého výzkumného šetření. Co se týká administrativy, i po této stránce se cítí nepřipraveni, ač měli jeden semestr vyhrazený této problematice. Dále Hana Reifová uvádí, že učitelé nebyli připraveni na komunikaci s rodiči a žáky a nebyli schopni řešit různé situace nebo problémy. V mém výzkumu se výsledky o řešení školních problémů a situací také objevovaly. Nejvíce přínosné pro začínající učitele, jak vyplynulo z výzkumného šetření H. Reifové, byly různé hry, portfolia, nápady, přípravy na hodinu, poznámky. Stejně tak se vyjadřovali i studenti 5. ročníku. Pro ně jsou tyto materiály také nesmírně přínosné a cenné.

¹⁰⁶ LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /teorie, výzkum, praxe/. Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003. s. 186

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo nahlédnout do oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ prezenčního studia, a to ze dvou pohledů, přiblížit názory studentů prvního ročníku a studentů posledního pátého ročníku.

V teoretické části předkládám obecné informace o učiteli, zejména o kompetencích učitele, které by měl v průběhu své praxe získat. Ve stručnosti jsem popsala historii a změny ve vzdělávání učitelů a také to, jak probíhá vzdělávání studentů v zahraničí.

Cílem praktické části bylo poskytnout jakýsi obraz o studiu, a to prostřednictvím dotazníků získaných od studentů obou ročníků a rozhovorů se studenty pátého ročníku. Zjistila jsem, co si o studiu studenti myslí, jaké nedostatky a naopak pozitiva vnímají. Výzkumný vzorek se stával z 27 studentů prvního ročníku a z 28 studentů z ročníku pátého. Je škoda, že do pátého ročníku v rámci prezenčního studia došla jen takto malá část studentů. Vzorek je tedy proto poměrně malý. Díky uskutečněným rozhovorům se však informace prohloubily, zejména o subjektivní pohledy na SZS a přijímací zkoušky.

V této diplomové práci jsem zjistila, že studenti prvního ročníku mají od studia tohoto oboru převážně kladná očekávání, chtějí, aby je vysoká škola dobře připravila na budoucí povolání, na práci s dětmi a výchovu, na situace, které mohou ve školství nastat. Totéž jsem zaznamenala i u studentů v pátém ročníku, sdílí stejný názor a jsou odhodláni vykonávat toto povolání.

Závěrem bych chtěla říci, že je velmi těžké připravit studijní plán nejen pro tento obor, ale vůbec pro každý. Sestavení odpovídajících předmětů, jejich obsah, rozvržení, náplň přednášek a seminářů, stejně tak jako ideální časová dotace a organizace praxí je pro pracovníky a pedagogy velmi náročné. Díky této diplomové práci se mohou potěšit kladnými názory, ale i zabývat připomínkami a s těmi v budoucnu dále pracovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAĐURÍKOVÁ, Z. *Školská pedagogika*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2001. ISBN 80-223-1536-2.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., M. KURELOVÁ. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: KONVOJ, 2000. ISBN 80-85615-95-9.

BRDEK, M. a H. VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-86395-96-0.

ČÁP, J. A J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DYTRTOVÁ-KAHUDOVA, M. *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GADUŠOVÁ, Z. a M. VÍTEČKOVÁ (2013) 'Mentors' and novices' perception of teachers' professional career start in Slovakia and in the Czech Republic', *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 106, pp. 1825-1833.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.207>

HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HOLEC, J. a D. POUZAROVÁ. *Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2014/2015*. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích, 2014. ISBN neuvedeno

KASÍKOVÁ, H., A. VALIŠOVÁ a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. a H. HORKÁ (ed.) *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství: sborník z pracovního semináře konaného dne 15. 3. 2007 na Pedagogické fakultě MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-86633-95-4.

KRYKORKOVÁ, H., R. VÁŇOVÁ a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LAZAROVÁ, B., a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZAROVÁ B., a kol. *Pozdní sběr o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2001. ISBN 978-80-7315-206-2.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /teorie, výzkum, praxe/*. Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- OPATŘIL, S. a kol. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Praha: SPN, 1985. ISBN nevedeno
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník 3. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- SPIPKOVÁ, V. a J. VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V., A. TOMKOVÁ. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŇOVÁ, M. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích: Výstup stěžejního úkolu PedF UK v Praze*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-848-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4.

VETEŠKA, J. A M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VÍTEČKOVÁ, M. a Z. GADUŠOVÁ. (2015). Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. *Edukácia*. 1(1), 266-275. ISSN 1339-8725.

WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7290-034-X.

INTERNETOVÉ ZDROJE

1. ABZ.cz: slovník cizích slov - on-line hledání [online]. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

2. ABZ slovník českých synonym - on-line hledání [online]. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: <http://www.slovník->

3. Centrum pro výzkum veřejného mínění: Sociologický ústav AV v ČR [online]. [cit. 2015-05-25]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf

4. Finský vzdělávací systém contra český vzdělávací systém [online]. [cit. 2015-05-01]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2013/17/finsky-vzdelavaci-system-contra-cesky-vzdelavaci-system/>

5. Informace o studijním oboru, požadavky k přijímacím zkouškám: Učitelství pro 1. stupeň základních škol [online]. [cit. 2015-06-04]. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/education/applicants/p_1stzs.php
6. Klíčové kompetence [online]. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9_kompetence
7. MANAGEMENT MANIA, 2013, [cit. 2014-07-01], Dostupné z <https://managementmania.com/cs/kompetence>
8. Německý vzdělávací systém. [online]. [cit. 2015-05-03]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/nemecky-vzdelavaci-system>
9. Osobnost 1. - pojem a podstata, utváření, formování. In: RVP.cz [online]. [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni_texty/Psychologie_pro_st%C5%99edn%C3%AD_%C5%A1koly/Osobnost_1.__pojem_a_podstata,_utv%C3%A1%C5%99en%C3%AD,_formov%C3%A1n%C3%AD
10. Psychologie v teorii a praxi [online]. [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>
11. ŠIMONEK, Jiří. Profil učitele. [online]. [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: http://projektzsfformana.cz/sites/projektzsfformana.cz/soubory/Profil_ucitele_.pdf
12. The Spanish education system. [online]. [cit. 2015-05-03]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Overview>
13. Univerzita Komenského v Bratislave: Pedagogická fakulta [online]. [cit. 2015-05-25]. Dostupné z: <https://www.fedu.uniba.sk/index.php?id=5847>
14. Univerzita-Online.cz [online]. [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: <http://www.univerzitaonline.cz/mng/psychologie-v-ekonomicke-praxi/osobnost-cloveka/>
15. VÍTEČKOVÁ, M. a Z. GADUŠOVÁ. (2015). Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. *Edukácia*. 1(1), [online]. [cit. 2015-06-22]. Dostupné z: <http://www.upjs.sk/edukacia/1-2015>
16. Zákon č. 29/1984 Sb. Zákon o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol, v platném znění a ve znění pozdějších úprav [online]. [cit. 2014-07-09].

Dostupné

z:

http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/1984/029984/Sb_029984_-----_.php
http://synonym.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=rozv%C3%ADjet

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro studenty 1. ročníku

Příloha č. 2: Dotazník pro studenty 5. ročníku

Příloha č. 3. Otázky z rozhovoru pro 5. ročník

Příloha č. 1: Dotazník pro studenty 1. ročníku

1. Uvedte prosím vaše pohlaví:

- Muž
- Žena

2. Jakou střední školu jste vystudoval/a?

3. Proč jste si vybral obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?

4. Jaká máte očekávání od studia tohoto oboru?

5. Už jste někdy před studiem pracoval/a s dětmi ve věku 1. stupně?

- Ano
- Ne

Následující otázka se týká Vás, kteří jste zodpověděli v otázce č. 5 ANO. Jinak přejděte prosím na otázku č. 7.

6. V jakých příležitostech jste s nimi pracoval/a? Např. dětské tábory, doučování TV, HV, VV, dětské dny, mladší sourozenci.

7. Jak si představujete samotné studium Vašeho oboru?

8. Myslíte si, že Vás střední škola dobře připravila na další studium?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

9. Jaké činnosti od Vašeho studia očekáváte ze strany fakulty?

10. Jak si představujete fakultní praxi?

11. Jaký názor máte na nestrukturované studium? (Bez možnosti Bc.)

12. Co Vás motivuje ke studiu tohoto oboru?

13. Na co se při studiu nejvíce těšíte? *Praxe, seminární práce, spolupráce.....*

14. V čem si myslíte, že má Váš obor silné stránky?

15. V čem si myslíte, že má Váš obor naopak slabé stránky?

16. Jste rozhodnut/a po absolvování studia učit na 1. St. ZŠ?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

Následující otázka se týká Vás, kteří jste zodpověděli v otázce č. 16 NEVÍM, SPÍŠE NE, NE. Jinak přejděte prosím na otázku č. 18.

17. Z čeho tak usuzujete?

18. Očekáváte při studiu spíše samostatnou práci nebo kolektivní?

19. Myslíte si, že Vás studium změní?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

Následující otázka se týká Vás, kteří jste zodpověděli v otázce č. 19 ANO, SPÍŠE ANO. Jinak přejděte prosím na otázku č. 21.

20. V čem Vás může změnit?

21. Stanovil/a jste si nějaké pozitivní cíle k Vašemu novému studiu?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

Následující otázka se týká pouze Vás, kteří jste zodpověděli v otázce č. 21 ANO, SPÍŠE ANO.

22. Který/é to je/jsou?

Příloha č. 2: Dotazník pro studenty 5. ročníku

1. Uveď prosím Tvé pohlaví:

- Muž
- Žena

2. Jakou střední školu a obor jsi vystudoval/a?

3. Proč sis vybral/a obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?

4. Jaká očekávání jsi měl/a od studia tohoto oboru v 1. ročníku?

5. Splnila se Ti tato očekávání?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

6. Jaké předměty se během studia staly Tvými oblíbenými? (MA, ČJ, TV, HV, VV, PS, PG, IT, PČ, Didaktiky, AJ, aj...) A z jakého důvodu?

7. Jaké předměty se naopak staly Tvými neoblíbenými? (MA, ČJ, TV, HV, VV, PS, PG, IT, PČ, Didaktiky, Aj, aj...) A z jakého důvodu?

8. Chtěl/a jsi během studia nějaký/é předmět/y probírat více do hloubky (např. ne pouze v jednom semestru)?

- Ano
- Ne
- Nevím

Následující otázka se týká Vás, kteří jste zodpověděli v otázce č. 8 ANO. Jinak přejděte prosím na otázku č. 10.

9. Který/é předmět/y to byl/y?

10. Na co Tě obor podle Tvého názoru dobře připravil?

11. V čem si myslíš, že Tě naopak nepřipravil?

12. Jak bys zhodnotil/a sám sebe na fakultní praxi?

13. Byla praxe v rámci oboru dostatečná?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

14. Jak by podle Tebe měla vypadat praxe v rámci VŠ? (popiš představu ideální časové dotace a organizace praxe)

15. Bylo pro Tebe studium náročné?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

Následující otázka se týká Vás, kteří jste zodpověděli v otázce č. 15 ANO, SPÍŠE ANO. Jinak prosím přejděte na otázku č. 17.

16. V čem bylo studium podle Tebe nejvíce náročné? (Lze vyjmenovat více věcí)

17. Měl/a jsi někdy problémy se sháněním studijního materiálu?

- Ano
- Spíše Ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

18. Co si myslíš, že Ti ve studiu nejvíce chybělo? Uved' prosím nejdůležitější věc.

19. Je něco, co bys změnil/a ve Vašem studijním plánu?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

*Následující otázka se týká Vás, kteří jste zodpověděli v otázce č. 19 ANO, SPÍŠE ANO.
Jinak prosím přejděte na otázku č. 21.*

20. Co bys na základě předchozí odpovědi změnil/a?

21. Vyhovovalo Ti nestrukturované studium? (Bez možnosti Bc.)

- Ano
- Spíše Ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

22. Uveď důvody na základě předchozí otázky.

23. Zkus se zhodnotit po Tvém pětiletém studiu.

24. Jsi dostatečně připraven po studiu jít do skutečné praxe, kde už nebude fakultní dozor?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

25. Potřebuješ po svém nástupu do školy uvádějícího učitele?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

26. Co si odnášíš ze studia?

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

Příloha č. 3: Otázky do rozhovoru pro 5. ročník

1. Zkus zhodnotit, jak na Tebe působilo studium tohoto oboru – prostředí, atmosféra, pedagogové, předměty.
2. Popiš, jak se Ti líbila souvislá praxe, jaké máš zkušenosti příp. jaké bys měl návrhy v souvislosti s praxí.
3. Jaký názor máš na státní závěrečné zkoušky? U oboru Učitelství pro 2. st. ZŠ je součástí státní závěrečné zkoušky písemná cca pětistránková „analýza pedagogické situace“, o které pak student s komisí diskutuje, jaký máš na tuto část SZZ názor?
4. Co bys doporučil/a studentům 1. ročníku na základě předchozích zkušeností ze studia v souvislosti se studovaným oborem Učitelství pro 1. st. ZŠ? (rady nápady, připomínky)?
5. Vzpomeň si na přijímací zkoušky a zkus zhodnotit, jak na Tebe působily, zda Ti vyhovovaly dosavadní nebo by sis je představoval/a jinak.
6. Co Tě nejčastěji motivovalo ke studiu?
7. Jak bys popsal/a a zhodnotil/a psaní diplomové práce, když píšeš takovou práci poprvé? (dělá/dělala Ti problémy, co se týče struktury, formátování, práce s citacemi)?