



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

Komparace přípravného vzdělávání se zaměřením na učitelství II. stupně ZŠ na PF JU a na univerzitě v Pasově

Vypracovala: Šárka Hlaváčková
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci 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.

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Úvodem bych chtěla velmi poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za odborné vedení a všechny cenné rady, které pro mne byly velkým přínosem. Děkuji také studentům PF JU a Univerzity Pasov, kteří se zapojili do mého výzkumu a s jejichž pomocí mohla tato práce vzniknout.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá přípravným vzděláváním učitelů se zaměřením na II. stupeň ZŠ na PF JU v porovnání s Univerzitou v Pasově. Zaměřuje se na profesní klíčové kompetence učitele. V praktické části této práce byly vytvořeny klíčové parametry vycházejících z těchto kompetencí a na základě těchto parametrů byly porovnány obě instituce, které zajišťují přípravné vzdělávání učitelů II. stupně ZŠ.

Klíčová slova: učitelská profese, přípravné vzdělávání učitelů, klíčové profesní kompetence učitelů, student učitelství

Annotation

This diploma thesis deals with the initial teacher training with the focus on upper primary school at the Faculty of Education in České Budějovice in comparison to the University of Passau. It focuses on the professional key skills for teachers. For the practical part of this work, the key parameters of these skills were created and according to them the two institutions, providing initial teacher training, were compared.

Key words: teacher career, initial teacher training, professional skills for teachers, student teacher

Obsah

Úvod.....	7
1 Učitelská profese.....	8
1.1 Definice učitelské profese	8
1.2 Učitelská profese pohledem veřejnosti.....	9
1.3 Profesní rozvoj učitele.....	10
1.4 Volba učitelského povolání	12
1.4.1 Platy učitelů v České republice a v Německu.....	13
1.5 Profesní standard učitele	14
1.6 Začínající učitel	17
2 Profesní kompetence učitele	19
2.1 Vymezení pojmu	19
2.2 Kompetenční modely	22
3 Přípravné vzdělávání učitelů na Univerzitě Pasov.....	27
3.1 Typy učitelů v Německu	28
3.2 Stupně a typy škol v Německu	29
3.3 Fáze vzdělávání učitelů v Německu.....	31
3.4 Univerzita Pasov.....	32
3.5 Studijní obory učitelství na Pasovské Univerzitě.....	33
3.5.1 Hauptschule („Hlavní škola“).....	33
3.5.2 Realschule („Reálná škola“).....	35
3.5.3 Gymnázia	37
4 Přípravné vzdělávání učitelů na PF JU.....	40
4.1 Typy učitelů v České republice	41
4.2 Fáze vzdělávání učitelů v České republice.....	42
4.3 Strukturace učitelského studia.....	43
4.4 Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.....	44
5 Rozdíly a podobnosti přípravného vzdělávání budoucích učitelů na obou univerzitách	48
5.1 Rozdílné rysy přípravného vzdělávání	49
5.2 Přeshraniční spolupráce obou univerzit.....	55

5.2.1 Společné projekty Pedagogické fakulty JU a Filozofické fakulty Univerzity v Pasově	56
6 Metodologie výzkumu	60
6.1 Cíl výzkumu	60
6.2 Klíčové parametry vycházející z profesních kompetencí učitelů.....	60
6.3 Výzkumný problém	61
6.4 Výzkumné otázky	62
6.5 Výzkumný vzorek	62
6.6 Navrhované metody výzkumu.....	64
6.7 Navrhované způsoby sběru dat.....	66
6.7.1 Dotazník.....	66
6.7.2 Polostrukturovaný rozhovor	67
6.8 Etika výzkumu.....	68
7 Výsledky výzkumného šetření.....	69
7.1 Dotazník	69
7.1.1 Nejdůležitější vlastnosti učitele dle studentů učitelství	73
7.1.2 Pedagogické situace, ze kterých mají studenti učitelství obavy při nástupu do profese.....	74
7.1.3 Preferované volby dalšího vzdělávání	75
7.1.4 Oblasti, kde se studenti cítí být komunikativně nekompetentní	75
7.2 Polostrukturovaný rozhovor	76
8 Diskuze	83
Závěr.....	87
Seznam použitých zdrojů	89
Seznam zkratk	97
Seznam obrázků	98
Seznam tabulek	98
Seznam grafů	98
PŘÍLOHY	99

Úvod

Učitel patří k nejdůležitějším činitelům v oblasti edukace a vzdělávání. Efektivní vzdělávání potřebuje kvalitní učitele. Je proto v dnešní době velmi důležité mít na školách učitele, jejichž profesní kompetence jsou rozvinuté či rozvoje schopné a kteří jsou schopni vykonávat svou práci směřující k pozitivním změnám vzdělávacího systému. Abychom dosáhli těchto pozitivních změn, měli bychom se podívat na začátek problému, a to na vzdělávání budoucích učitelů.

Pregraduální příprava učitelů prošla na evropské úrovni v posledním desetiletí značnými změnami. „V globálním, evropském a národním kontextu jsou přehodnocovány funkce, možnosti a podmínky rozvoje vzdělávacích institucí, do centra pozornosti se dostává vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj“ (Vašutová, 2004, s. 5). Hlavní pozornost by se tedy měla vztahovat právě k institucím, na kterých je tento profesní rozvoj uskutečňován.

Tato diplomová práce se zaměřuje na současné vzdělávání učitelů v České republice, konkrétně na PF JU v Českých Budějovicích v porovnání s přípravou učitelů v Německu na Univerzitě v Pasově. Popisuje například jednofázovou univerzitní přípravu učitelů v České republice a komplikovanější vícefázové vzdělávání v Německu, které je realizováno jednotlivými spolkovými zeměmi. Práce se také věnuje pojetí učitelské profese a vymezení profesních klíčových kompetencí učitele, které se staly základem pro výzkumné šetření.

Cílem praktické části je zjistit, v jakých oblastech se studenti učitelství PF JU a Univerzity Pasov cítí být připraveni na svou budoucí učitelskou profesi s ohledem na rozvoj profesních klíčových kompetencí. Z dat získaných z výzkumného šetření budou sestaveny kompetenční profily českých i německých studentů. Myslím si, že očima studentů a začínajících učitelů můžeme z velké části nahlédnout na negativní a pozitivní aspekty jejich vzdělávání a tato reflexe může dále napomoci k inovacím přípravy učitelů či proměnám akreditací studijních oborů.

1 Učitelská profese

1.1 Definice učitelské profese

Definice „profese učitele“ může být v různých zemích chápána odlišně a je těžké vymezit jednu konkrétní definici. Termín „profese“ je u nás spojován s termínem „povolání“. Vyjadřuje tedy určité zaměstnání. Zahraniční zdroje považují termín „profese“ spíše pro vyjádření kvality výkonu práce. Pro práci učitele je důležitá její profesionalizace, která v každé zemi probíhá jinými způsoby. Profese a profesionalizace spadají pod sociologické kategorie. Každá společnost přikládá různým profesím jinou důležitost. Je zajímavé sledovat společenské uznání učitelské profese v průběhu let a rozdílnosti nalezneme také v jiných koutech světa (Vašutová, 2007, s. 8).

Kunz-Heim (2002, s. 35) ve své publikaci zmiňuje osm podmínek, které by měly být naplněny, pokud chceme na nějakou práci nahlížet jako na profesi:

- „profese by měla zastávat důležitou sociální funkci
- profese by se měla zakládat na vědomostním základě, ne pouze na zkušenostech
- osvojení těchto vědomostí zajišťuje vysokoškolské vzdělání
- do vzdělávací fáze by měla být zahrnuta socializace jako důležitý aspekt profese
- hodnoty jednotlivých profesí se soustředí na potřeby klientů
- každý by se měl umět ve své profesi volně rozhodovat a tím potom adekvátně vykonávat svou práci
- disponovat svým hlasem vůči veřejnosti
- dlouhá doba vzdělávání by měla být oceněna prestiží a platem“

Z výše uvedených podmínek lze tedy vyvodit, že učitelství bychom měli považovat za opravdovou profesi. Například Vašutová (2007, s. 11) ale konstatuje, že učitelé postrádají skutečnou profesní organizaci, která by se přímo zabývala profesní kulturou učitelů. Na učitelství se tedy nahlíží spíše jako *semiprofesi*. Mezi hlavní důvody

patří například velký počet učitelů, značné zastoupení žen, hierarchizace učitelů dle stupňů a druhů škol, nízký kariérní růst, nízký věk klientely apod.

1.2 Učitelská profese pohledem veřejnosti

Jak nahlížíme na učitelskou profesi u nás, a jak je to v Německu? Tato profese byla vždy nahlížena pravděpodobněji jako poslání, které má zlepšit společnost. Učitelé by měli pečovat o budoucnost mladé generace a jsou zodpovědní za její přípravu do života a budoucího povolání (Vašutová, 2007, s.10).

V České republice v roce 2019 zjišťovalo Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM, 2019) prestiž vybraných povolání mezi českou veřejností. Respondenti měli obodovat 26 povolání podle toho, kterého si nejvíce váží. Na prvním místě tabulky se umístil lékař, poté vědec, zdravotní sestra, učitel na vysoké škole a na 5. místě učitel na základní škole. Toto pořadí se od roku 2004 nezměnilo, jen v roce 2011 byla do výzkumu přidána profese zdravotní sestry.

V roce 2013 se dle průzkumu veřejného mínění v Německu na téma prestiž povolání (FOWID, 2017) zjistilo, že učitelská profese se v této zemi zařadila na 4. místo za doktory, zdravotními sestrami a policisty. Respondenti měli zodpovědět také na podobnou otázku, a vybrat profese, které si nejvíce cení.

Můžeme tedy vidět, že názory mezi českou a německou veřejností na tuto profesi jsou v obou zemích srovnatelné, i když jak v České republice, tak v Německu probíhá příprava a profesionalizace učitelů odlišným způsobem. Dle veřejnosti si lidé v obou zemích této profese cení a uznávají ji jako jednu z nejdůležitějších.

Petra Herzmann a Johannes König (2016) ve své studii o vzdělávání učitelů diskutují, zda vůbec můžeme učitelkou profesi považovat za správnou akademickou profesi jako je například doktor nebo právník. Například v lékařské profesi můžeme pozorovat enormní změny. Dnes bychom si těžko mohli představit, že by naše nemoci byly léčeny tak, jako tomu bylo například v 19.století. Můžeme to samé ale říct

o učitelích, žácích a vyučování? Co se změnilo v běžné školní výuce za posledních sto let? Mnoho diskuzí k vzdělávání a profesi učitelů směřuje k „profesionalitě“ a „profesionalizaci“ učitelství profese. Právě tyto dva aspekty pomáhají v německy mluvících zemích lépe pochopit učitelství profese a především určit, co by měl dobrý učitel umět a znát pro vykonání své práce (Herzmann a König, 2016, s. 28-29).

1.3 Profesionální rozvoj učitele

Profesionální rozvoj učitele slouží ke zdokonalování kvality školního vzdělávání a jeho zlepšování. Pod tímto termínem označujeme jakoukoliv činnost, která rozvíjí individuální schopnosti, vědomosti, dovednosti a ostatní vlastnosti učitelství profese. Spadají sem tři základní složky: institucionální vzdělávání učitelů a další vzdělávání, sebevzdělávání a kompetence, které si učitelé osvojí v průběhu pedagogických praxí a dále potom v průběhu pedagogické profese. Profesionálním rozvojem učitelů se u nás zabývá vzdělávací politika. V dnešní době je tato problematika globálně diskutována a neměla by tedy být zkoumána pouze v rámci České republiky. Kvalita školního vzdělávání souvisí s kvalitou vzdělání učitelů, nároky a požadavky jednotlivých škol, požadavky na práci učitele a jeho profesionální přípravou a rozvojem (Kohnová a kol., 2012, s. 19-20).

Lidé disponují vědeckými znalostmi, které si zpravidla osvojí na univerzitách. Při dalším profesionálním vzdělávání jsou znalosti aktualizovány a rozšířeny. V průběhu práce by se systematické znalosti měly propojovat s profesionálními aktuálními problémy (Herzmann a König, 2016, s. 29). V každé profesi je důležité, aby tyto znalosti mohly být rozvíjeny i dále. Jak popisuje německý pedagogický slovník (2000), je pojem profesionalizace „osvojení si profesionálních kvalifikací a kompetencí“ a označuje ho jako „proces specializace, osamostatnění a zvědečnění jednotlivých povolání“ (Böhm a Hehlmann, 2000, s. 430). Učitelé se rozvíjí především po vstupu do praxe. Duke a Stiggins (1990) dávají za příklad pět oblastí, ve kterých by se měli učitelé rozvíjet a díky tomuto modelu si můžeme představit, jak vypadá jejich profesionální vývoj.

1. „Zlepšování výuky: jednání učitelů, pozorování a hodnocení žáků, plánování výuky a vyhodnocení,
2. profesní vývoj: učitel rozumí jednotlivým rolím při výuce, se kterými zachází specificky a individuálně,
3. organizace školy: přijmout požadavky školy a snažit se je naplnit,
4. kariérní rozvoj: individuální plánování kariéry,
5. osobní růst: plánování života individua a jeho interpersonálních schopností“ (Duke a Stiggins, 1990, s. 116-132).

Jak již bylo zmíněno, „profesionalizace“ je proces, při kterém se utváří učitelé. Při tomto procesu by si budoucí nebo již stávající učitelé měli osvojit jednotlivé kompetence. Mezi faktory, které se podílejí na profesionalizaci učitelů patří dle Vašutové (2007) například:

- Teoretické znalosti a zkušenosti z praxe, které studenti získají na pedagogických fakultách nebo v rámci dalšího vzdělávání.
- Jakým způsobem probíhá příprava budoucích učitelů na fakultách.
- Zpětná vazba od vzdělavatelů budoucích učitelů, sebereflexe, hospitace u kvalitních a zkušených učitelů.
- Zdokonalování vlastní výuky a výchovy (Vašutová, 2007, s. 29).

Z výzkumu, který vedl Blase (1991) vyplývá, že začínající učitelé na začátku své kariéry často prochází dvěma procesy: humanitním a racionalizačním. Při humanitním poznávají své žáky a dokáží jim lépe porozumět. Na druhé straně racionalizační proces znamená, že učitelé mají tendenci v průběhu praxe učit autoritativně a přiklánět se více a více k tradiční výuce. V této fázi je nebezpečné, že se učitelé vzdávají svých ideálů, které si v průběhu studia vytyčili (Blase, 1991, in Kunz-Heim, 2002, s. 37-38). Je tedy důležité, aby na sobě učitelé dále pracovali. Nejprve ale sami musí poznat, jaké jsou jejich silné a slabé stránky a co doopravdy potřebují k vykonávání své profese.

Je tedy zřejmé, že učitelé až v průběhu praxe zjistí, jaké kompetence by měli zlepšit. Zajímavý výzkum se podařilo realizovat Landertovi (1999, s. 51), který předložil

vybraným učitelům ve Švýcarsku 16 důvodů, proč by se měli dále vzdělávat. Z této nabídky pak respondenti vybírali témata dle jejich potřeb. Nejčastěji zmíněné oblasti, ve kterých se učitelé chtějí zlepšit jsou: nabytí oborových kompetencí, inovace ve vyučování, osobnostní růst a osvojení pracovních postupů. Dále zkoumal motivační faktory následného vzdělávání učitelů a vyšlo najevo, že mezi nejčastější potřeby učitelů patří: zlepšit komunikaci (především co se týká rozhovorů s rodiči), zvýšit zájem o svou profesi, zájem o nové techniky a metody vyučování, a jako poslední budování kariéry. Největším problémem dle Landerta je fakt, že učitelé se dále vzdělávají především v oblastech, kde se cítí být kompetentní, místo toho, aby se soustředili na své nedostatky. Dále pak bylo zjištěno, jak často vůbec učitelé využívají nabídek dalšího vzdělávání. Landert v závěru svého výzkumu shrnuje, že informace o dalších možnostech vzdělávání se k 20-30 % učitelů vůbec nedostanou. Tito učitelé skoro nikdy nevyužijí nabídky dalšího vzdělávání. Z toho vyplývá, že není dostačující, že se pouze zhruba 40 % učitelů zúčastní dalšího vzdělávání (Landert, 1999, s. 180).

Na základě takovýchto zjištění se může zlepšit úroveň vzdělávání budoucích učitelů, pokud se bude vzdělávací politika více zaměřovat na konkrétní potřeby učitelů v praxi.

Jaroslav Kalous (2012) ve svém článku zmiňuje, že vzdělání bude vždy enormně důležité. Hlavní podmínkou k tomu, abychom měli kvalitní vzdělávací systém, je dostatek učitelů a jejich kvalita. I z mezinárodního pohledu je tedy důležité mít kvalitní učitelé a zajistit jim odpovídající profesní rozvoj (Kalous, 2012, s. 87).

1.4 Volba učitelského povolání

Vzdělávací systém potřebuje nové učitele, a to úzce souvisí s motivací studentů učitelství. Stále více se diskutuje o potřebě motivovat více lidí k učitelství a jak připravit a udržet efektivní učitele. Co osloví lidi, aby si vybrali učitelství jako své budoucí povolání?

Kolem roku 1990 kategorizoval empirický výzkum rozdílné motivace jako intrinsické, extrinsické a altruistické. Mezi intrinsické a altruistické motivy proč se lidé chtějí stát učiteli, spadá například touha pracovat s mladými lidmi, rozvíjet intelektuální potenciál a přání přispět něčím společnosti. Extrinsické neboli vnější motivy, jako například plat, jistota práce a kariérní status, považují studenti učitelství za důležitější. (Richardson, Karabenick a Watt, 2014, sekce 1).

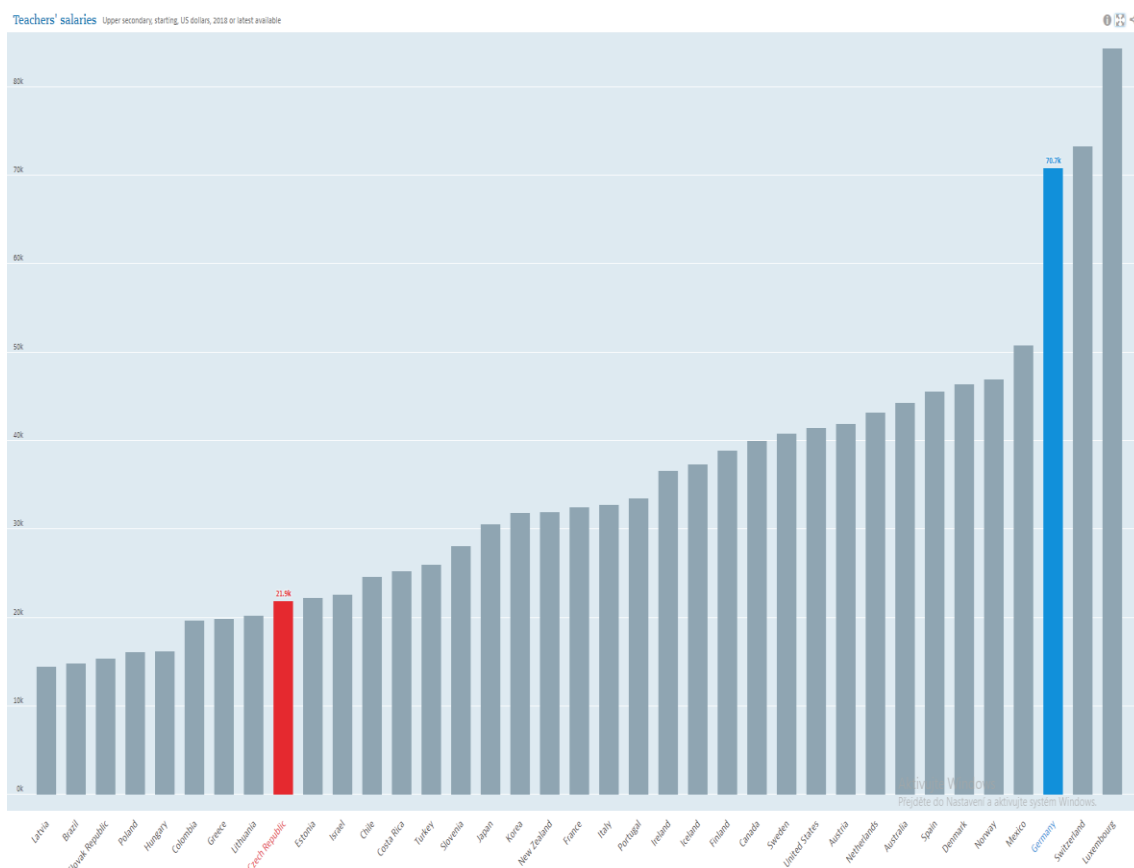
Motivací studentů učitelství se v Německu zabývala Birgit Nieskens (2009), která porovnávala různé výzkumy na motivy volby učitelské profese. Vyšlo najevo, že 25 % studentů učitelství si není jisto volbou zvoleného povolání, což je nejčastěji způsobeno tím, že studenti volí toto studium především kvůli tomu, že se zajímají více o vyučovací předmět, který si zvolili nežli z pedagogického hlediska o to, aby pracovali s mladými lidmi. V její publikaci znázornila také intrinsické a extrinsické motivy volby této profese. Mezi nejčastější zodpovězené intrinsické motivy dle Terhart et al. (1994) spadá: „zájem o vyučování, rozmanitost učitelského povolání, osobní pedagogické schopnosti, zájem o výchovu a pozitivní zkušenosti při hlídání dětí“ a naopak do extrinsických: „jistota práce, výhodné pracovní podmínky, možnost pracovat blízko domova a náhled na učitelskou profesi“ (Terhart et al., 1994, in Nieskens, 2009, s. 154).

1.4.1 Platy učitelů v České republice a v Německu

Česká republika patří z hlediska průměrného platu učitelů na státních školách mezi zeměmi OECD (OECD, 2019) pod průměr. Většina absolventů vysokoškolského studia má magisterský titul, ale v porovnání s ostatními zeměmi patří výhoda tohoto titulu v rámci zaměstnání k nejmenším. Zvyšování učitelských platů v České republice je proces velmi pomalý a limitovaný. Čeští učitelé berou v potaz jiné aspekty pracovních podmínek, jako jsou dovolené, relativní jistota zaměstnání a důchody.

OECD 2019 uvádí, že naopak lidé v Německu považují učitelství za atraktivní profesi. Učitelé základních škol vydělávají podobně jako ostatní terciárně vzdělaní pracovníci. Konkrétně učitelé druhého stupně základních škol vydělávají stejně nebo

dokonce více než ostatní vysokoškolsky vzdělaní pracovníci, což se nedá říci o České republice. Rozšíření terciárního vzdělávání je zde podporováno zvýšením finančních a rozvojem lidských zdrojů.



Obr. 1: Roční platy učitelů druhého stupně vybraných evropských zemí v amerických dolarech.

Zdroj: (OECD, 2018)

1.5 Profesní standard učitele

Zkvalitnění vzdělávacího systému je globální problematikou. Proto se v dnešní době stále více usiluje o takzvané profesní standardy učitele. Vašutová (2007, s. 34) uvádí definici, že „profesní standard lze považovat za normu, která stanovuje standardní kvality učitele pro výkon učitelské profese“. Profesní standardy by nám měly nastínit to, jak by

učitelé měli vykonávat svou profesi. Dle Juklové (2013, s. 10) je „podstatou profesního standardu operacionální vymezení toho, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách.“

Standards by měly být jasně definované. Ve vzdělávacím systému hovoříme o standardech žáků a učitelů. Nyní již není tolik důležité zaměřit se na obsahy vyučování a vědomosti, ale v popředí stojí kompetence učitelů a žáků.

Standards by měly obsahovat tyto funkce:

- prokázat vlastní výkonnost
- správně porozumět základním obsahům
- vlastní výkonnost nechat přezkoušet
- rozpoznat naše slabé a silné stránky
- určit, co nás může podporovat
- dokázat se porovnat s ostatními žáky, učiteli či školami
- rozpoznat cíle osobnostního, organizačního a vyučovacího rozvoje (Fischer, Hahn a Karsten, 2006, s. 75).

V České republice se profesní standard učitelů dá vyjádřit akreditovanými studijními programy, ve kterých je popsáno, co by učitelé jednotlivých oborů měli znát. Spilková (2010) uvádí ve své kapitole „Učitelská profese a její současné proměny“, že velké změny ve vzdělávacím obsahu přinesla takzvaná *kurikulární reforma*, která nastala po roce 1989. Přichází s ní nové požadavky na kvalitu vzdělání a kvalitu učitelů a s tím spojené změny v pojetí cílů a funkce školy, a právě i profesními kompetencemi učitele.

Požadavky na učitele se u nás objevují především v Bílé knize (2001), která je Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR. Kurikulární reforma je „kodifikována ve Školském zákonu č.561/2004 Sb. jako Národní, Rámcový a Školní vzdělávací program“. Existuje i řada publikací, které se zabývají touto problematikou, ale stanovit takovýto standard je stále, i v porovnání se zahraniční vzdělávací politikou, velkou výzvou (Vašutová, 2007, s. 34,62).

Vzdělávací politikou se v Německu zabývají jednotlivé spolkové země převážně v rámci svých zemí. Centrálně nad jednotlivými spolkovými zeměmi stojí „*Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland*“ (konference ministrů školství). Zde se řeší všeobecné otázky vzdělávání, výzkumu a kultury, a především také rozvoj standardů učitelů. Standardy formulují „ideály“ učitelů. Standard učitelské profese se v Německu dělí dle úloh učitele při řešení aktuálních problémů do následujících částí: „výuka, výchova, posuzování a poradenství, inovace a zacházení s heterogenním složením žáků.“ Formulace standardů napomáhá k sestavení jednotlivých cílů výuky a jejího obsahu (Herzmann a König, 2016, s. 14-15).

Přestože se může zdát, že se v Německu díky pevnému kurikulu se státními závěrečnými zkouškami nevyskytují problémy v rámci učitelských standardů, realita může být jiná. Tyto standardy byly sestaveny na základě myšlenek expertů, ale nebyly empiricky přezkoušeny. Problém tvoří rozdíly ve vzdělávání učitelů v různých spolkových zemích. Univerzity, které zajišťují první fázi vzdělávání německých učitelů, poté nachází problém v přeorientování se na jednotlivé kompetence učitelů (Fischer, Hahn a Karsten, 2006, s. 76-77).

Konference ministrů školství (KMK 2004) zveřejnila takzvané vzdělávací standardy pro vzdělávání učitelů. Tyto standardy formulují kurikulární obsahy vzdělávání učitelů a jejich očekávání. Především právě při vzdělávání učitelů v Německu má funkce standardů velký smysl, protože každá spolková země je řízena jiným způsobem a zvyšuje se autonomie jednotlivých vysokých škol a tím i počet vzdělávacích programů. Snaha vytvořit jednotný profesní standard pro celé Německo je klíčová (Herzmann a König, 2016, s. 112).

Dle Fischera, Hahna a Karsten (2006, s. 76) by se tedy nemělo například stát, že by žáci, kteří se učí v jiné spolkové zemi než v Bavorsku, věděli více. To samé platí pro profesní kompetence učitelů. Proto opět poukazují na fakt, že se očekává zlepšení centrálních standardů pro různé školské systémy.

Vzhledem k tomu, že tedy prozatím neexistuje jednoznačný evropský standard učitelské profese, vypadá profesionalizace a s tím spojené vzdělávání budoucích učitelů

v každé zemi jinak. Spilková (2010, s. 39, 42) vysvětluje, že standardy jsou důležité především proto, abychom učitelství mohli hodnotit jako opravdovou profesi. Jako příklad uvádí vyspělé země jako je například Nizozemsko, kde se sami učitelé podílejí na tvorbě těchto standardů. V České republice snaha o profesionalizaci přišla také ze strany učitelů, a tímto vznikla v roce 2008 *Asociace profesí učitelství*. Učitelé se tedy sami snaží zlepšit své profesní kompetence, znalosti v oboru, sebevědomí a především „zevnitř“ ovlivnit vzdělávací politiku.

1.6 Začínající učitel

Pedagogický slovník definuje začínajícího učitele takto: „učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2001, s. 306).

Začínající učitelé čelí velké výzvě. Z pedagogických fakult by měli vycházet připravení učitelé. Dokáží univerzity stoprocentně připravit studenty na jejich profesní dráhu? Šimoník (1994, s. 6) podotýká, že „příprava učitelů je náročný a složitý proces, v němž studium na fakultě představuje rozhodující, ale nikoliv konečnou etapu.“ Je tedy zřejmé, že učitelé na počátku své kariéry nejsou hotovými učiteli a až s přibývajícím zkušenostmi se utváří jejich profese. Při nástupu do praxe se mohou objevit různé nesnáze. Výše zmíněná definice již nastiňuje první problematiku, která nastává u začínajících učitelů, a to zejména nedostatek pedagogické praxe. Učitelé odchází z pedagogických fakult vybaveni určitými znalostmi a dovednostmi. Jaké jsou jejich nejčastější obavy při vstupu do učitelského života?

Pedagogický slovník uvádí, že mezi problémy začínajících učitelů patří: „od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů)“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2001, s. 306).

I Vašutová (2007) ve své publikaci zmiňuje, že začínající učitelé mají strach, zda vůbec zvládnou být učiteli. Může se stát ale i opak, kdy si studenti učitelství myslí, že svou profesi zvládnou a jsou dobrými učiteli, ale realita může být zcela jiná. Mezi základní obavy studentů učitelství dále patří strach z navázání kontaktu se žáky, obava, že nezvládnou probrat v hodině všechnu látku, zvládnutí nestandardních školních situací, objektivní hodnocení žáka, nepřijetí jejich inovací a nerespektování ostatními kolegy. Z hlediska žáků se studenti učitelství obávají, že „žáci nebudou dávat v hodině pozor, nebudou plnit zadané úkoly, nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí, mohou mít nepříjemné otázky a být neukáznění“ (Vašutová, 2007, s. 58).

Absolventi vysokých škol mohou mít potíže nastoupit do školství také proto, že vysokoškolská příprava má převážně teoretický charakter. Mladí učitelé musí hned od začátku plnit všechny povinnosti, které k práci učitele náleží. V jiných zaměstnáních se náročnost práce může zvyšovat až postupem času. Mladí učitelé dokonce již před začátkem jejich kariéry čekají, že se hned v prvním roce práce setkají s problémy s žáky i rodiči a nejsou tedy vůči své profesi optimističtí (Šimoník, 1994, s. 8-10).

Jak tedy literatury uvádí, již na začátku kariéry se mladí učitelé mohou potkat s řadou problémů. Důležité ale především je, aby studenti pedagogických fakult neodcházeli do učitelství se strachem z problémových situací. Na pedagogické fakulty jsou nyní kladeny vysoké nároky, ale nemůžeme očekávat, že všichni jejich absolventi jsou již hotoví učitelé, protože učitelé prochází celoživotním profesionálním vývojem.

2 Profesní kompetence učitele

„Kompetence nabývají skrze znalosti, utvářejí se skrze hodnoty, disponují jako schopnosti, upevňují se skrze zkušenost a jsou realizovány pomocí vůle.“

(Heyse, Erpenbeck a Ortmann, 2015, s. 57)

2.1 Vymezení pojmu

Pojem *profesní kompetence učitele* je pro studenty učitelství zásadní. Této problematice by se měli také věnovat především vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří na pedagogických fakultách mohou rozvíjet kompetence studentů a zajistit tím pro budoucnost lepší vzdělávání. Jaké schopnosti by si měli studenti učitelství v průběhu jejich studia osvojit? Dají se profesní kompetence „naučit“ a „osvojit“ nebo jsou součástí osobnosti jedince?

Abychom lépe porozuměli této problematice, je důležité si vymezit určité pojmy. Samotné slovo kompetence může znamenat *způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc*. Zahraniční i domácí výzkumy ukazují, že je těžké vymezit profesní kompetence učitele a nelze úplně jednoznačně říci, jakými schopnostmi by měli učitelé disponovat (Vašutová, 2007, s. 29).

Pojem „kompetence“ se používá v různých formách a není tedy snadné ho přesně definovat. Klieme a Hartig (2007) rozlišují různé tradice, které nám pomůžou tento koncept vymezit. Například se obrací na funkčně pragmatické kompetenční koncepty v psychologii, ve kterých lze kompetenci chápat jako „způsobilost“ k zvládnutí náročných situací. V německé pedagogice se touto problematikou zabýval Heinrich Roth (1971), který zavedl do německé pedagogiky triádu základních kompetencí, která je tvořena z odborných znalostí, sociálních a osobnostních kompetencí (Roth, 1971, in Herzmann a König, 2016, s. 109).

Kompetenci jako *způsobilost* popisuje i Slavík (2012, s. 74): „Kompetenci chápeme jako excelentní způsobilost. Kompetence vyjadřuje komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese vzdělavatele v měnících se podmínkách univerzitního prostředí. Kompetence musí být rozvojově

schopné, variabilní a flexibilní. Pedagog je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy včetně etapy přípravného i celoživotního vzdělávání.“ Kompetence tedy nejsou stabilní a mění se a nabývají v průběhu utváření učitelské profese.

Nahlédneme-li opět do německých publikací, nalezneme jiné definice. Kliebisch a Meloefski (2011, s. 74) prezentují například ve své publikaci tuto definici: „Kompetence je schopnost umět vyřešit problém v konkrétní situaci.“ Tato definice se může vztahovat téměř ke každé profesi včetně učitelské.

Dle českého pedagogického slovníku je kompetence učitele: „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 103).

Pro srovnání můžeme nahlédnout na definice německých pedagogických slovníků. Mayerův lexikon (1988) uvádí, že pojem *kompetence* byl odvozen z latinského slova *competens, competentis*, což znamená oprávněný. Pod kompetencí rozumíme schopnost člověka, poradit si s více nebo méně vymezenými oblastmi. Hovoří se například o kognitivní kompetenci (schopnost zvládnutí intelektuálních požadavků) nebo sociální kompetenci (schopnost vyhovět sociálním požadavkům a umět spolupracovat s ostatními)“ (Eberle, Hillig a Ahlheim, 1988, s. 243).

V dalším německém pedagogickém slovníku (2000) stojí, že pojem kompetence byl odvozen od jiných vědních disciplín. Kompetence má různé významy:

a) „jako lingvistický pojem dle Chomského je kompetence vrozená schopnost na rozdíl od performance,

b) kompetence jako dovednost pro osobní seberealizaci se označuje jako jedna základní podmínka výchovy,

c) způsobilost v určitých vědních oborech, která je interpretována jako výsledek procesu učení,

d) V pedagogickém smyslu *komunikační kompetence* úzce souvisí s lingvistickým významem, sociálním použitím, ev. uměním použít jazykové schopnosti s kritickým distancováním se od komunikační situace a znalostí o komunikačním tématu.

e) Rothův pojem *osobnostní kompetence* znamená zprostředkovaná schopnost skrze procesy učení umět jednat nezávisle -> zralost.

f) Kybernetická pedagogika měří kompetenci jako již osvojené procento informací učiva“ (Böhm a Hehlmann, 2000, s. 309).

Tématem kompetence se také zabývá spousta německých pedagogů, kteří vyhotovili takzvanou „Neues Handbuch Hochschullehre“ (2000). Jde o novou příručku vysokoškolské výuky. V té nalezneme, že pojem „kompetence zahrnuje schopnosti, zručnosti a znalosti. Tento pojem zahrnuje vědění jako dovednost a má být výsledkem cíleného a plánovaného procesu učení“ (Berendt, 2000, s. 5, sekce: K 2.5). Toto vědění a umění má být popsáno v cílech učení, které se objevují v kurikulu, jak popisuje Berendt (2000). Pomocí těchto cílů jsou poté koncipovány jednotlivé studijní obory a moduly v Německu a pomáhají rozvíjet oborové a metodické kompetence.

Z vymezení pojmů „kompetence“, „profesní kompetence učitele“ a „profesionalizace učitele“ nám vyplývá, že pomocí teorie lze popsat, jaký by měl správný učitel být a jakými znalostmi a dovednostmi by měl disponovat, ale z didaktického hlediska můžeme v domácích i zahraničních publikacích spatřit určité rozdíly například v kompetenčních modelech. Z výše uvedených definicí lze konstatovat, že kompetence značí určité schopnosti člověka, které mohou být nadále rozvíjeny. Jednotlivé kompetence jsou v dnešním vzdělávacím systému důležité zejména při tvoření profesních standardů.

2.2 Kompetenční modely

V porovnání se zahraničními zdroji existuje spousta modelů profesních kompetencí učitele. Tyto kompetenční modely představují jakési soubory předpokladů učitelů, které pomáhají zvládnout jejich centrální profesní požadavky (Herzmann a König, 2016, s. 111).

Vašutová (2007, s. 29) rozděluje profesní kompetence učitele široce do tří základních kategorií: „předmětová, pedagogicko-psychologická a všeobecně vzdělávací“. Tento model můžeme přirovnat k pedagogické triádě kompetencí německého pedagoga Rotha (1971), který byl již výše zmíněn.

Kompetenci předmětovou lze přirovnat k jeho kategorii odborné znalosti. Učitelé by měli disponovat znalostmi, které souvisí s jejich vyučovacími předměty. Jde také především o to, umět správně metodologicky dané znalosti předat svým žákům.

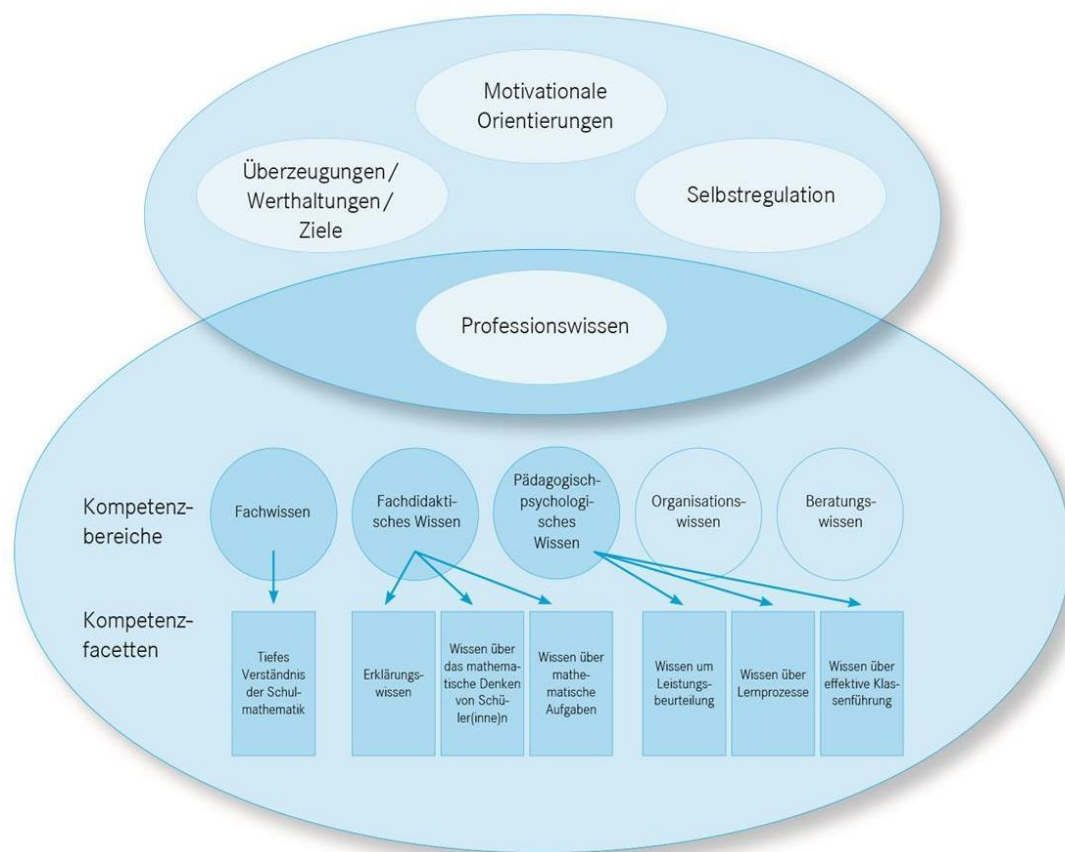
Pedagogicko-psychologická kompetence úzce souvisí s osobnostní složkou učitele. Prací učitele není pouze předávání znalostí, ale také výchova. Řadí se sem tyto disciplíny: pedagogické vědy, pedagogická a sociální psychologie, didaktika, filozofie výchovy a etiky, vzdělávací politika a legislativa. Důležitá je také pedagogická praxe, při které učitelé získávají zkušenosti, které potřebují pro svou profesi.

Všeobecně vzdělávací kompetence se vztahuje k sociální kompetenci a může se také identifikovat s osobnostní kompetencí. Jde tedy především o osobnost učitele. Učitelé by měli rozvíjet tyto schopnosti: empatii, toleranci, objektivnost, spravedlivost a emocionalitu. Důležitou složkou je zde také kompetence komunikativní.

Profesní kompetence učitele se také dají vymezit na základě cílů vzdělávání. Vašutová (2007) kategorizuje cíle vzdělávání a přiřazuje k nim určité kompetence, které by měly učiteli pomoci k dosažení cíle následovně:

- 1) „**Učit se poznávat**: kompetence předmětová, didaktická/psychodidaktická, pedagogická, infromatická a informační, manažerská, diagnostická a hodnotící
- 2) **Učit se žít**: kompetence sociální, prosociální, komunikativní, intervenční
- 3) **Učit se jednat**: kompetence všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující, multikulturní, enviromentální, proevropská
- 4) **Učit se být**: kompetence diagnostická, hodnotící, zdravého životního stylu, poradensko-konzultační“ (Vašutová, 2007, s. 32).

Na dalších kompetenčních modelech si můžeme ukázat, jak rozdělují profesní kompetence zahraniční odborníci v Německu. Příkladem je **generický model profesních kompetencí učitelů** (Baumert a Kunter, 2006; Blömeke a Kaiser et al., 2008; Blömeke a Kaiser et al., 2009, in Herzmann a König, 2016, s. 111), který se skládá ze dvou základních složek: *profesionální znalosti* a *afektivně-motivační charakteristiky*. Profesionální znalosti se dělí na odborné znalosti, didaktické znalosti oboru a pedagogické znalosti. Do afektivně motivační kategorie spadají tyto faktory: přesvědčení, motivace a samoregulace. V Německu v oblasti vzdělávání a jednání učitele je především akceptován kompetenční model Baumerta a Kuntera (2006) viz obrázek č. 2.



Obr. 2: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen

Zdroj: (Baumert a Kunter, 2006, s. 482)

Z této tabulky můžeme blíže nahlédnout na kompetenční model Baumerta a Kuntera (2006). Skládá se ze čtyř základních částí, jak již bylo zmíněno výše a to: *motivace, přesvědčení, hodnoty a cíle, samoregulace a profesní znalosti*. Tyto profesní znalosti dělí na další kompetenční oblasti:

- Odborné znalosti: například hloubkové pochopení školní matematiky
- Didaktické znalosti oboru: umět vysvětlovat, znalosti o přemýšlení žáků, znalosti o vyučovacím obsahu
- Pedagogicko-psychologické znalosti: znalosti o posuzování výkonu, znalosti o procesu učení, znalosti o efektivním vedení výuky

Kliebisch a Meloefski (2001) představují komplexní kompetenční model. Tento model se podobá osobnostnímu modelu. Tyto koncepty popisují osobnost člověka, protože současné pedagogické a psychologické kompetenční modely se zabývají právě osobností člověka. Je rozdělen do čtyř základních kategorií: osobnostní, sociální, oborová a metodická kompetence. Později je tento model ještě doplněn takzvanou „Handlungskompetenz“, aneb jak správně jednat ve výuce. Mezi osobnostní kompetenci spadají tyto oblasti: rozpoznání vlastních silných a slabých stránek, pocit vlastní hodnoty, osobnostní management. Do sociální kompetence řadí zacházení s jinými lidmi, toleranci a komunikační chování. Oborová kompetence obsahuje znalosti, vědění, schopnosti, ale také jejich využití. A do čtvrté části tohoto modelu metodické kompetence patří strategie obstarání a zpracování informací, mediální gramotnost a její využití. Tyto kompetenční oblasti se navzájem ovlivňují (Kliebisch a Meloefski, 2001, s. 60).

Na základě kompetenčních modelů můžeme zjistit, co tedy učitelé potřebují znát a umět pro vykonání své profese. Existuje řada modelů a nenalezneme jeden konkrétní návod, jak být dobrým učitelem. Definování jednotlivých potřeb učitelů může být klíčové k sestavování aktuálních kompetencí. Zajímavé výsledky můžeme pozorovat z dotazníku, který sestavil Höhle (2014). Dotazoval se žáků, rodičů, učitelů a učitelů v přípravné službě, co je podle nich dobrý učitel. Výsledky vznikly na základě 246 výpovědí (z toho 88 rodičů, 78 žákyň a žáků, 46 učitelů v přípravné službě a 34 hotových učitelů). U každé skupiny převažovaly jiné odpovědi. Zatímco žáci si především cení jasné a srozumitelné struktury výuky, rodiče naopak hodnotí férové chování, vedení k samostatné práci a efektivní předávání oborových znalostí. Další dvojicí zajímavou ke srovnání jsou učitelé v přípravné službě a učitelé v praxi. Odpovědi studentů připravujících se na svou budoucí profesi se vztahovaly především k teoretické složce, jako je například „transparence, připravit konstruktivní prostředí k učení, dávat zpětnou vazbu, férovost a dovolit chybovat“. Na druhé straně již hotoví učitelé zdůraznili především tyto aspekty, které utvářejí dobré učitele: „chyba jako příležitost k učení, vedení samostatné práce, zpětná vazba“ (Höhle, 2014, s. 14).

Za pomoci výsledků rozdělil Höhle (2014) odpovědi respondentů do tří kompetenčních oblastí. V každé oblasti můžeme vidět příklady, které utváří dle respondentů dobrého učitele.

- **„oborová kompetence:** učitel je oborově kompetentní, rozvíjí své vědomosti z oboru, strukturuje svou výuku přehledně a srozumitelně, používá rozdílné metody výuky
- **kompetence vyučování:** učitel naplňuje cíle výuky, reaguje na potřeby a zájmy žáků, vychází ze silných a slabých stránek žáků, zohledňuje individuální výchozí situace, vede kooperativní práci, mění prostředí výuky, vidí chyby jako prostředek k učení, radí žákům a je zvědavý, dává konstruktivní zpětnou vazbu atd.
- **osobnostní kompetence:** učitel probouzí zájem o daný předmět, je autentický a empatický, povzbuzuje žáky a chová se k nim rovnocenně, má smysl pro humor, přiznává chybu, akceptuje kritiku, baví ho jeho práce, je přátelský a zdvořilý, je velkorysý k dětem, je otevřený novým věcem, je trpělivý, kooperuje s rodiči a kolegy atd.“ (Höhle, 2014, s. 15).

Jak z českých, tak německých kompetenčních modelů vyplývá, že mezi profesní kompetence učitele nejčastěji spadají oborové a osobnostní kompetence učitele. Je tedy otázkou, zda tyto kompetence budou praktikovány při nástupu do učitelské profese a zda jsou kvalitně předávány studentům učitelství. Jürgen Oelkers a Kurt Reusser (2008) totiž nastiňují zajímavý fakt, že profesní kompetence nikdy nebudou v praxi využity dle teoretických znalostí, které studenti učitelství získávají ve vzdělávacích institucích. Vzdělávání je vždy jen určitou částí utváření učitelů. Obdivuhodné je, že skupinou, která nebývá zkoumána, jsou vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří mají na budoucí učitelé největší vliv. Je tedy důležité jít o krok zpět a jedině tehdy může být nabývání profesních kompetencí zejména u studentů učitelství efektivní.

3 Přípravné vzdělávání učitelů na Univerzitě Pasov

„Když chceme dobré učitele, musíme získat mladé lidi s motivací a potenciálem ke studiu učitelství.“

(Nieskens, 2014, s. 18)

Proces utváření budoucích učitelů a pedagogického jednání je dle Fischera, Hahna a Karsten (2006, s. 5) rozsáhlý, komplexní, komplikovaný a rozporuplný jev. Proto přirovnává vzdělávání učitelů ke kaleidoskopu. Učitelé vysokých škol nabízí široké možnosti, teorie, koncepty a modely, jak by budoucí učitelé měli správně vyučovat.

Školní vzdělávací systém v Německu se nevyvinul ze dne na den. Poprvé to byli Prusové, kteří zestátnili školství a gymnaziální učitelé museli v této době navštěvovat univerzity, kde absolvovali státní zkoušku. Dnes, o téměř 200 let později, jsou studijní obory sjednoceny po celé Evropě především díky takzvanému *boloňskému procesu*, který má standardizovat kvalifikace studentů ze všech zemí Evropské unie (Willms, 2011, s. 83). Německo je země s klasickým školským modelem, a i zde jako v ostatních zemích proběhly „reformy, které měly za cíl uskutečnit alespoň částečné sjednocení učiteléské přípravy. V roce 1970 se v Německu transformovala veškerá učiteléská příprava na přípravu univerzitní, ale byl zachován rozdíl v její délce a obsahu podle typů stupňů škol“ (Spilková, 2004, s. 227).

Současná struktura německého vysokoškolského studia je utvářena třemi aspekty: studium v modulech, kreditní systém a bakalářské a magisterské ukončení studia (Saalfrank a Lerche, 2013). Většina německých univerzit nabízí bakalářské a magisterské obory. Protože je vzdělávání učitelů v Německu velmi rozmanité, studenti musí dobře zvážit, v jaké spolkové zemi chtějí svůj obor absolvovat. Jde také především o to, aby dostali místo v „referendariátu“ (takzvané přípravné službě) a kvůli rozdílným zákonům federálního Německa je dobré, aby budoucí učitelé studovali tam, kde potom později chtějí pracovat (Willms, 2011).

Herzmann a König (2016) uvádějí, že vzdělávání učitelů není izolovaný proces. Úzce souvisí s aktuálními vzdělávacími a školskými systémy. Toto vzdělávání nazýváme kvalifikací nebo profesionalizací učitelů (viz kap. 1.3). V Německu se studenti učitelství vzdělávají v každé spolkové zemi jiným způsobem. Toto vzdělávání se také liší z hlediska typů učitelů. Jinak se vzdělávají učitelé základních škol, jinak poté gymnaziální učitelé (Herzmann a König, 2016, s. 133). Studium učitelství tedy probíhá na základě různých typů a stupňů škol. V Bavorsku se studenti učitelství orientují na různé typy škol. To znamená, že například absolventi studijního oboru pro „hlavní školy“ mohou poté učit pouze na tomto typu škol. Pokud poté chtějí učit na jiném typu škol, musí si dodělat dodatečné vzdělání. Tímto se tedy vzdělávání učitelů v Bavorsku liší od ostatních německých spolkových zemí, kde se studenti učitelství vzdělávají dle stupňů škol jako například v České republice. Typické pro Bavorsko také je, že se klade velký důraz na praxe (Willms, 2011, s. 92).

3.1 Typy učitelů v Německu

Abychom lépe porozuměli jednotlivým studijním programům učitelství v Bavorsku a konkrétně poté na Univerzitě v Pasově, představíme si v této kapitole jednotlivé typy učitelů v rámci celého Německa. Tyto pojmy se ale opět mohou trochu lišit v různých spolkových zemích.

KMK sestavila škálu šesti typů učitelů dle stupňů škol:

„Typ 1: Učitelství základních škol, primární stupeň

Typ 2: Učitelství přesahující první stupeň sekundárního stupně I

Typ 3: Učitelství všech nebo jednotlivých typů škol sekundárního stupně I

Typ 4: Učitelství sekundárního stupně (všeobecné předměty) nebo učitelství gymnázia

Typ 5: Učitelství sekundárního stupně (odborné předměty) nebo učitelství odborných škol

Typ 6: Učitelství speciální pedagogiky“ (Herzmann a König, 2006, s. 134).

3.2 Stupně a typy škol v Německu

Důležité je také představit si jednotlivé formy škol v Německu, které nejsou stejné jako v České republice a na základě toho se dělí i jednotlivé studijní programy učitelů na německých univerzitách. V Německu je vzdělávání rozděleno vertikálně dle po sobě jdoucích stupňů vzdělávání a horizontálně dle typů škol.

1. „Primární stupeň: základní školy
2. Sekundární stupeň I: hlavní školy, reálné školy, gymnázia a souhrnné škola
3. Sekundární stupeň II.: gymnázia a souhrnné školy“ (Fuchs, 2007, s. 14).

Nahlédneme-li na strukturu německého školství, nalezneme různé odlišnosti od školního vzdělávacího systému v České republice. Na rozdíl od devítileté základní školy v České republice, trvá základní škola neboli primární stupeň vzdělávání v Německu pouze čtyři roky. Poté se děti (respektive rodiče) musí rozhodnout, jaký typ školy chtějí dále navštěvovat. Základní školy a gymnázia jsou v Německu relativně stabilní. To samé se ale nedá říci o sekundárních školách „reálných“ a „hlavních“. Jejich heterogenita nepřispívá k jednotnému stabilnímu školskému systému. Očekávají se tedy tendence integrovat tyto dvě školy jako jednu školní formu (Saalfrank a Lerche, 2013, s. 41). Nyní si blíže charakterizujeme jednotlivé typy sekundárních škol I.stupně.

Hlavní škola „Hauptschule“ (5.-10. ročník)

Klasická hlavní škola byla založena na konci šedesátých let z tehdejší obecné školy. Tato škola by měla připravit žáky k jejich profesnímu životu. Na tomto typu školy jsou vyučovány různé technické předměty. Vyučování je zaměřeno na praktickou výuku. Po letech tato škola nachází ve společnosti značné kritiky. To je způsobeno především kvůli velkým změnám na pracovním trhu. Tato škola dokonce dostala název „Restschule“, v překladu „odpočinková škola“, a to tedy samo hovoří o tom, jak na ní veřejnost v Německu nahlíží. Žáci ukončují tuto školu v 9. ročníku a hlásí se nejčastěji dále na takzvané „duální studium“ (kombinované studium praxe a teorie). V Bavorsku se hlavní školy na přelomu roku 2011/2012 proměnily v takzvané „střední školy“. Těžištěm studia těchto středních škol jsou tři oblasti: *technika, ekonomika a sociologie*. Na této

škole vyučuje pouze jeden třídní učitel skoro všechny předměty, proto i studenti učitelství pro tento typ školy musí studovat více vyučovacích předmětů (Saalfrank a Lerche, 2013, s. 42).

Reálná škola „Realschule“ (5.-10. ročník)

Reálná škola v Německu také vznikla po školské reformě v šedesátých letech 20. století. Tento typ školy vycházel z tehdejší „střední školy“. Reálná škola má žákům zprostředkovat rozšířené všeobecné vzdělání. Podstatné jsou tedy teoretické základy. Na žáky jsou zde kladeny vyšší nároky než na školách hlavních. Žáci z těchto škol se například mohou hlásit na vyšší stupeň gymnázií nebo střední odborné školy (Saalfrank a Lerche, 2013, s. 44).

Souhrnná škola „Gesamtschule“ (5.-10. ročník)

Souhrnná škola by měla umožnit vzdělávání pro všechny žáky. Hlavní myšlenkou je sloučení tří typů škol: reálné, hlavní a gymnázií a tímto vést heterogenní výuku. Tato škola má za úkol vyučovat žáky ze všech sociálních vrstev. Toto inkluzivní smýšlení však bývá velmi často kritizováno. Souhrnné školy mohou být organizovány různými způsoby. Na některých školách jsou žáci například rozděleni dle jejich školních výsledků. Po této škole mohou žáci jít pracovat nebo se hlásit na školy s maturitou. Souhrnné školy nabízejí také gymnaziální vyšší stupeň (Saalfrank a Lerche, 2013, s. 45).

Gymnázium (nižší stupeň: 5.-10. ročník, vyšší stupeň: 11-12. ročník)

Gymnázium je jednou ze tří hlavních škol druhého stupně v Bavorsku. Na gymnáziích se učí děti od 5. do 12. ročníku. Gymnázia jsou považována za jedny z nejprestižnějších typů škol. Na rozdíl od hlavních a reálných škol je hlavní důraz kladen na široké obecné vzdělání. Žáci jsou připravováni na získání maturity, která jim otevře cestu na univerzity. Gymnaziální učitelé doprovází žáky od dětství až téměř po dospělost. Studium učitelství pro tento typ škol je charakteristické větším prohloubením oborových znalostí (Saalfrank a Lerche, 2013).

Kvůli rozmanitosti škol existuje na německých univerzitách řada studijních oborů učitelství. Učitelé se vzdělávají na základě toho, na jakém stupni škol budou v budoucnosti učit. Jako příklad si můžeme ukázat na sekundárním stupni I. Zde si budoucí učitelé vyberou studijní obor pro konkrétní typ školy. Na univerzitě si studenti osvojí základní vzdělání pro celý sekundární stupeň I a poté se specializují na konkrétní typ školy (Fuchs, 2007, s. 14).

3.3 Fáze vzdělávání učitelů v Německu

V Německu se na rozdíl od České republiky rozděluje studium učitelství do tří fází (Herzmann a König, 2016):

- 1) **Univerzitní fáze**
- 2) **Referendariát (takzvaná „přípravná služba“)**
- 3) **Další vzdělávání**

Vzdělávání učitelů v Německu může být realizováno na univerzitách jako například v Bavorsku nebo na pedagogických vysokých školách například v Badensku Württenbersku. Na těchto vzdělávacích institucích probíhá **první fáze** vzdělávání takzvaná „univerzitní fáze“. Pro tuto fázi je typické studium vyučovacích předmětů a jejich didaktik, pedagogiky a vzdělávacích znalostí. Tato etapa studia je tedy spíše teoretická, kdežto druhá fáze praktická (Herzmann a König, 2016, s. 131).

Druhá fáze se v Německu nazývá „referendariát“ a jde o přípravnou fázi, která slouží k uvedení studentů učitelství do praxe. Trvá zpravidla 24 měsíců, v některých spolkových zemích může být zkrácena na dobu 18 měsíců. Všechny spolkové země nabízejí toto další vzdělávání. Učitelé v tomto období pracují na částečný úvazek na školách, a ještě k tomu navštěvují pedagogické semináře: „hlavní seminář“ nebo „všeobecný seminář“ a didaktiky jejich vyučovacích předmětů. Tato fáze je zakončena „druhou státní zkouškou“, která je zásadní pro budování kariéry (Herzmann a König, 2016, s. 135).

Třetí fáze je označována jako další vzdělávání. Toto období začíná, když je ukončeno základní vzdělávání učitelů (první a druhá fáze). Po absolvování druhé státní zkoušky začíná toto nejdelší období. Jde tedy především o učení se v praxi. Spolkové země mají své akademie, kde je nabízeno různé další vzdělávání a kvalifikace pro učitele (Fuchs, 2007, s. 9).

Minimálním předpokladem k přijetí na univerzity a pedagogické vysoké školy je složení maturitní zkoušky, která je zakončením druhého stupně II. Studium některých vyučovacích předmětů jako je tělesná a hudební výchova vyžaduje přijímací zkoušky (Universität Passau, 2020). Aby se studenti učitelství v Německu mohli stát kvalifikovanými učiteli, je tedy důležité projít oběma prvními fázemi. Tento dvoufázový model učitelství je z hlediska mezinárodního porovnání jedinečný.

3.4 Univerzita Pasov

Založení Univerzity v Pasově se datuje k roku 1978. Tato univerzita je charakteristická především „interdisciplinárním zaměřením, internacionalizací a orientací na praxi“ (Jurczek, Haustein a Beyreuther, 2012, s. 21). Nyní na této univerzitě studuje přibližně 13 000 studentů z více než 100 zemí. Hlavním znakem této univerzity je „internationalita“, kvůli které vzniká řada mezinárodních kooperací a výzkumná partnerství. Početné studijní obory nabízí také studia vedoucí k takzvanému dvojitému diplomu- „Doppelabschluss“ (Universität Passau, 2019a).

Univerzita má 4 fakulty:

- Právnická fakulta
- Ekonomická fakulta
- Filosofická fakulta s teologickou katedrou
- Fakulta pro informatiku a matematiku

Každá fakulta disponuje různými katedrami. Studium učitelství je realizováno na Filozofické fakultě, která je největší fakultou na univerzitě. Celkem zahrnuje 56 kateder a profesur. Tato fakulta má spoustu spřátelených univerzit. Jejím těžištěm je internacionalita a interdisciplinarita studijních oborů (Universität Passau, 2019a).

3.5 Studijní obory učitelství na Pasovské Univerzitě

Jelikož se tato práce zabývá učitelstvím na druhém stupni základních škol, definujeme si nyní typy škol pro druhý stupeň v Bavorsku. Jak již bylo zmíněno výše, v Bavorsku se nachází tyto čtyři typy učitelských oborů dle typů škol druhého stupně:

- 1) Učitelství *hlavních škol*
- 2) Učitelství pro *reálné školy*
- 3) Učitelství pro *gymnázia*
- 4) Učitelství pro *speciální školy* (Willms, 2011).

Na Pasovské univerzitě se nachází učitelství pro základní školy, hlavní školy, reálné školy a gymnázia. Například studium učitelství pro speciální školy v Bavorsku je nabízeno pouze ve Würzburgu a Mnichově. V této kapitole se budeme zabývat pouze školami druhého stupně, na který je tato práce zaměřena.

3.5.1 Hauptschule („Hlavní škola“)

Učitelství pro *hlavní školy* obsahuje: pedagogickou část, studium didaktik předmětů pro hlavní školy včetně jejich oborově-vědních základů. Do pedagogického studia spadají tyto předměty: obecná pedagogika, školní pedagogika, psychologie, politické vědy, společenské vědy, sociologie a k tomu filozofie nebo teologie. Dále si studenti vybírají skupinu předmětů, které poté chtějí učit. Mohou být vybrány tyto vyučovací předměty: pracovní činnosti (Arbeitslehre), biologie, chemie, německý jazyk, anglický jazyk, zeměpis, dějepis, informatika, výtvarná výchova, matematika, hudební

výchova, fyzika, evangelické náboženství, katolické náboženství, společenské vědy a sport (Willms, 2011, s. 94).

Co se týká délky studia, studují učitelé v Bavorsku pro tento typ školy 7 semestrů a musí získat minimální počet 120 kreditů. Za pedagogiku a psychologii musí studenti získat 20 kreditů, za společenské vědy, teologii nebo filozofii 12 kreditů, za didaktiku předmětů hlavních škol 44 kreditů, a to samé z třetího výběrového předmětu. Toto studium poté může být rozšířeno o učitelské poradenství, pedagogický základ pro základní školy, studium jednoho rozšířeného vyučovacího předmětu, studium psychologie s hlavním zaměřením na školní psychologii a o studium didaktiky německého jazyka jako druhého jazyka (Willms, 2011).

Praxe:

Pro hlavní školy absolvují studenti v Bavorsku tyto typy praxí:

- „Školní pedagogická bloková praxe: 15 dní s 50 vyučovacími hodinami,
- Oborově-didaktická bloková praxe: 15 dní s 50 vyučovacími hodinami,
- Oborově-didaktická praxe vztahující se ke studiu,
- Jednosemestrální praxe na základní škole“ (Barthold, 2001, s. 133).

Konkrétně na **Pasovské univerzitě** absolvují studenti učitelství tyto praxe: *orientační praxi*, která trvá 3 týdny a může být vykonána i v době mimo semestr a musí být splněna před *pedagogicko-didaktickou školní praxí*, která se skládá ze dvou částí: pedagogické a oborově-didaktické. Pedagogická bývá zpravidla plněna po 2. semestru a oborově-didaktická po 3. semestru. Studenti v každé části musí hospitovat minimálně 75-80 hodin a vést dvě vyučovací jednotky. Po 4. až 5. semestru studenti vykonávají *oborově didaktickou praxi* vztahující se k jejich studiu. Jedno dopoledne v týdnu (4 hodiny) v letním semestru navštěvují studenti školy a musí si alespoň jednou zkusit učit. Tato praxe je společně doprovázena seminářem vztahujícím se k vyučovacímu předmětu. Během 5. a 6. semestru nastává takzvaná *dodatečná praxe* s didaktickým seminářem, kde studenti opět tráví ve škole jedno dopoledne v týdnu a musí minimálně jednou vést hodinu sami.

Během studia přibývá k těmto praxím ještě jedna praxe zvaná: „Betriebspraktikum“, což je praxe v blocích, která trvá 8 týdnů během studia a může se rozdělit na části minimálně o dvou týdnech (Universität Passau, 2019b). Tato praxe se týká ruční řemeslné výroby. Jde o to, aby učitelé disponovali nejen teoretickými znalostmi, ale i praktickými dovednostmi.

Na konci studia absolvují studenti takzvanou „první státní zkoušku“. Budoucí učitelé musí napsat jednu domácí práci a splnit písemnou, ústní a praktickou zkoušku. Výsledné známky mohou být ještě vylepšeny při druhém pokusu. Po první státní zkoušce nastává pro budoucí učitele takzvaná „přípravná služba“, která trvá 24 měsíců. Zde učí budoucí učitelé 11 až 16 hodin týdně. Po této fázi přichází konečná zkouška a to takzvaná „druhá státní zkouška“, která opět obsahuje písemnou domácí práci a ústní zkoušky (Barthold, 2001, s. 133-134).

3.5.2 Realschule („Reálná škola“)

Studenti, kteří chtějí později učit na reálné škole, musí na univerzitách v Bavorsku zvládnout tyto oblasti studia: „studium pedagogických věd a studium dvou vyučovacích předmětů“ (Willms, 2011, s. 95). Toto studium kvůli volbě dvou vyučovacích předmětů tedy nejlépe odpovídá studium na pedagogických fakultách v České republice: *Vzdělávání pro druhý stupeň základních škol*.

Stejně jako u hlavních škol trvá toto studium 7 semestrů a studenti musí získat 120 kreditů. Z pedagogických a psychologických předmětů musí opět získat 20 kreditů a poté si vybírají dva hlavní předměty. Z každého předmětu poté obdrží 44 kreditů a k tomu ještě 8-12 kreditů za oborovou didaktiku.

Na Pasovské univerzitě se toto studium skládá následovně:

- „pedagogické studium: školní pedagogika, všeobecná pedagogika, psychologie,
- studium dvou vyučovacích předmětů a k nim se vztahující didaktiky,
- školní praxe,

- písemná domácí práce,
- volitelné předměty (studenti si dle zájmu zvolí jakékoliv předměty, např. cizí jazyky atd. a musí z této sekce získat minimálně 10 kreditů)“ (Universität Passau, 2019c).

Kombinace volitelných předmětů:

- 1) „Biologie s chemií,
- 2) Německý jazyk s: anglickým jazykem, zeměpisem, francouzským jazykem, dějepisem, domácími pracemi, výtvarnou výchovou, hudební výchovou, náboženstvím či sportem,
- 3) Anglický jazyk s: francouzským jazykem, dějepisem, výtvarnou výchovou, hudební výchovou, náboženstvím, tělesnou výchovou nebo ekonomii,
- 4) Matematika s: chemií, hudební výchovou, fyzikou, náboženstvím, sportem nebo ekonomii,
- 5) Hudební výchova se sportem nebo náboženstvím,
- 6) Ekonomie se zeměpisem, domácími pracemi, společenskými vědami či sportem“ (Barthold, 2001, s. 160-161).

Praxe:

Počet praxí je velmi podobný jako při studiu pro hlavní školy. Studenti tohoto typu školy musí také absolvovat tyto tři praxe:

- „Školní pedagogická bloková praxe (15 dní s 50 vyučovacími hodinami)
- Oborově-didaktická praxe (15 dní s 50 vyučovacími hodinami)
- Oborově-didaktická praxe vztahující se ke studiu“ (Barthold, 2001, s. 161).

Podobně jako u hlavních škol, absolvují na Pasovské univerzitě studenti učitelství tyto praxe (viz. kap. 2.3): *orientační praxi*, *pedagogicko-didaktickou praxi*, *oborově-didaktickou praxi vztahující se k předmětu* a „*Betriebspraktikum*“ pouze s výjimkou bez absolvování praxe dodatečné (Universität Passau, 2019c).

Studenti musí projít také *první státní a druhou státní* zkouškou. První státní zkouška se skládá z domácí práce, písemné, ústní a praktické zkoušky. Aby se mohli budoucí učitelé dostat do přípravné služby, musí tuto státní zkoušku spolkové země Bavorsko splnit. Přípravná služba trvá také 24 měsíců, a i zde musí být odučeno 11 až 16 hodin týdně (Barthold, 2001).

3.5.3 Gymnázia

V Bavorsku trvá studium učitelství pro gymnázia 9 semestrů s možností o rozšíření studia na 11 semestrů. Studium probíhá v kombinaci dvou vybraných vyučovacích předmětů a může být rozšířeno o další třetí vyučovací předmět, skrze školní psychologii nebo pedagogickou kvalifikaci školního poradce. Tento studijní obor obsahuje 160 kreditů (Barthold, 2001, s. 177).

Praxe:

- „bloková praxe (18 dní s 60 vyučovacími hodinami),
- oborově-didaktická praxe“ (Barthold, 2001, s. 178).

Studium je zakončeno také první státní zkouškou. Při neúspěšném absolvování státní zkoušky je možné zkouškou jednou opakovat, a to jen z části neúspěšných předmětů. Pokud studenti zvládnou zkoušku napoprvé, mají ještě dva pokusy k vylepšení známek. Poté následuje přípravná služba, která opět trvá 24 měsíců a je zakončena druhou státní zkouškou (Barthold, 2001, s. 179).

Učitelství pro gymnázia na Univerzitě Pasov

Na Pasovské univerzitě (Universität Passau, 2019d) je délka studia učitelství pro gymnázia vymezena na 9 semestrů o 270 kreditech. Maximální doba studia může být prodloužena na 13 semestrů. Toto studium je modularizované do různých učitelských oborů. Moduly jsou obsahově uzavřené jednotky, ve kterých studenti musí získat určitý počet kreditů.

Tyto moduly zprostředkovávají studentům oborově-vědecké, oborově-didaktické, pedagogické a školně-praktické dovednosti a znalosti. Studenti si vybírají dva vyučovací předměty. Předpokládá se, že za jeden semestr obdrží studenti cca 30 kreditů.

Toto studium je poté ukončené „první státní zkouškou“. Tato zkouška je stejná pro všechny bavorské univerzity a tvoří ji Bavorské ministerstvo pro vzdělávání a kulturu. I přesto, že je studium v modulech, neobdrží studenti v Bavorsku bakalářské či magisterské ukončení. Po první fázi následuje opět fáze referendariátu, která je zakončena druhou státní zkouškou. Složení první a druhé státní zkoušky je podmínkou k učení na gymnáziích.

Praxe:

Praxe pro gymnázia zřizuje „úřad praxí ministeriálního pověřence dolního Bavorska pro gymnázia“ (Universität Passau, 2019d).

- **Orientační praxe:** trvá nejméně 3 týdny, jde o seznámení se se školským prostředím a prací s dětmi a mladistvými. Musí být absolvována před praxí oborově-didaktickou. Studenti musí minimálně jeden týden navštěvovat státní nebo privátní gymnázia a poté je doporučeno vybrat si jiný typ školy. Studenti by měli strávit na školách 20 hodin týdně.
- **Pedagogicko-didaktická praxe:** obsahuje 150-160 hodin. Za absolvování této praxe získají studenti 6 kreditů. Je rozdělena do dvou částí: pedagogické a didaktické. Je doporučeno si na podzim odchodit takzvanou pedagogickou část (cca 2 týdny) a poté v létě didaktickou část (cca 4 týdny). Podmínky k této praxi jsou splnění praxe orientační a absolvování úvodní přednášky do školní pedagogiky.
- **Oborově-didaktická praxe:** tento typ praxe následuje po pedagogicko-didaktické. V průběhu semestru se chodí při této praxi jedno dopoledne na gymnázia a minimálně třikrát si studenti sami sestaví hodinu a vyučují své předměty. Za tuto praxi poté získají 5 kreditů.

- **„Betriebspraktika“ (odborné praxe):** plní studenti v blocích během nebo před studiem a trvají 8 týdnů. Za tyto praxe se nedostávají žádné kredity, stejně jako při praxi orientační. Přesto musí být splněny (Universität Passau, 2019d).

Studenti učitelství v Pasově musí tedy splnit velký počet praxí a seznamují se intenzivně se školním prostředím již od prvního semestru celkového studia. Celkový počet získaných kreditů za praxe během jednoho studia například pro učitelství na gymnázia je 11 kreditů.

V závěru lze tedy studium učitelství v Bavorsku, respektive na Univerzitě Pasov shrnout následovně:

- Bavorské univerzitní vzdělávání učitelů je jednou ze tří fází vzdělávání učitelů.
- Bavorské vzdělávání jako celek je ukotveno v rámci Boloňského procesu a spolkového vzdělávacího federalismu.
- Studium se organizuje dle výsostně právních struktur bavorského státu.
- Studijní obory jsou rozděleny do modulů, ale nejsou rozděleny na bakalářské a magisterské obory.
- Bavorské učitelské vzdělávání je vědecké vzdělávání, které se skládá z oborového studia a následné druhé přípravné fáze na veřejných školách, která se označuje jako školně-praktické vzdělávání.
- Německé státní závěrečné zkoušky se liší od státních zkoušek bakalářských a magisterských oborů (Fuchs, 2007, s. 90-91).

4 Přípravné vzdělávání učitelů na PF JU

Profesní příprava učitelů v České republice se liší od učitelské přípravy v Německu. Tato příprava u nás v dnešní době probíhá na pedagogických fakultách. V průběhu let prošly tyto fakulty značným vývojem. V období 20. a 30. let se učitelé připravovali v rámci takzvaných „učitelských ústavů“ a pouze učitelé středních škol absolvovali vysokoškolské vzdělání na univerzitách. Těžištěm vzdělávání učitelů na univerzitních fakultách byla oborová složka, tedy studium aprobačních předmětů, kdežto na učitelských ústavech se kladl důraz na pedagogicko-psychologickou přípravu. Učitelské vzdělávání v těchto ústavech probíhalo na středoškolské úrovni. I když se příprava na učitelských ústavech považovala za kvalitní, byla zde tendence transformace těchto ústavů na vysokoškolské instituce (Spilková, 2004).

První pedagogické fakulty v České republice vznikly po druhé světové válce v roce 1946 a byly zřízeny na všech stávajících univerzitách v republice. „Tyto fakulty měly podle zákona připravovat učitele všech stupňů a druhů škol.“ (Spilková, 2004, s. 221). Pedagogické fakulty u nás existují již desítky let. Po celou dobu ale procházely velkým a náročným vývojem. V padesátých letech v rámci „sovětské“ reformy byly například pedagogické fakulty nahrazeny středními pedagogickými školami, na kterých se vzdělávali učitelé prvního stupně ZŠ a na takzvaných „vyšších“ a „vysokých pedagogických školách“ se vzdělávali učitelé vyšších stupňů škol. Univerzitní příprava, jak ji známe dnes, byla zrušena. To ale také netrvalo dlouho a za doby komunismu byly zřízeny „pedagogické instituty“. Zde se studenti učili dva roky společný základ a dále poté jeden rok své aprobační předměty. Ve srovnání s dnešním studiem, kdy se učitelé věnují svým aprobačním předmětům téměř celých 5 let, je tato forma studia již nepředstavitelná. Kvůli značným problémům tohoto vzdělávání byly instituty v roce 1964 opět nahrazeny pedagogickými fakultami, které působily v rámci univerzit. Ty ale připravovaly pouze učitele nižších středních škol. Za největší proměnu v přípravě budoucích učitelů lze pokládat sloučení přípravy učitelů nižších a vyšších sekundárních škol, které proběhlo v roce 1976. Šlo o pětileté studium, při kterém si studenti učitelství

vybírali dva aprobační předměty, což je již velmi podobné dnešnímu vzdělávání učitelů (Spilková, 2004).

Dnes probíhá příprava studentů učitelství v rámci univerzit na pedagogických fakultách. Studium je rozděleno do tříletého bakalářského studia a dále navazujícího dvouletého magisterského studia. V dalších kapitolách si nastíníme přesněji, co takové studium obsahuje a jak tato příprava probíhá konkrétně na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích.

4.1 Typy učitelů v České republice

V České republice jsou nabízeny studijní programy dle stupňů škol, nikoliv dle typů škol, jako je tomu v Německu. Záleží tedy na jakém stupni ZŠ budou budoucí učitelé učit. Toto rozdělení je určeno především devítiletou základní školou, kdežto základní škola v Německu trvá pouze 4 roky. Nabídka studia učitelství pro ZŠ se tedy skládá pouze z těchto oborů: „učitelství pro první stupeň základních škol“ a „učitelství pro druhý stupeň základních škol“. Na pedagogických fakultách je ještě možnost navštěvovat obor učitelství pro mateřské školy. Učitelství pro střední školy lze studovat většinou na jiných fakultách, například v Českých Budějovicích na Fakultě filozofické. Pedagogické fakulty ale nabízí i možnost takzvaného „celoživotního vzdělávání“, při kterém je možno rozšířit si pedagogické minimum pro střední školy u studentů, kteří již absolvovali na některé z pedagogických fakult obor učitelství pro II. stupeň ZŠ.

4 typy učitelů dle stupňů škol:

- Učitelé mateřských škol
- Učitelé prvního stupně ZŠ
- Učitelé druhého stupně ZŠ
- Učitelé středních škol

4.2 Fáze vzdělávání učitelů v České republice

V České republice probíhá vzdělávání učitelů pouze v pětileté fázi v rámci univerzitní přípravy. Po absolvování tříletého bakalářského a dvouletého magisterského studia se studenti mohou ucházet o místo učitele na základních školách. Své pracoviště si mohou vybrat sami a nemusí tedy čekat, na jakou školu budou přiřazeni, jako je tomu například v Bavorsku, kde mohou být absolventi státem přiřazeni do jakéhokoli regionu dle potřeby (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019). Toto jednofázové vzdělávání považuje i například Vašutová (2008, s. 84) za jednu z problematických stránek českého učitelského vzdělání, kdy konstatuje, že „profesní příprava probíhá v zásadě jen v jediné, a to v přípravné (pregraduální fázi), na kterou již žádná další systematická etapa cílené edukace učitelů nenavazuje.“ Tento fakt, že další vzdělávání učitelů v České republice není centrálně systematicky vymezeno, je silně kritizován.

Další vzdělávání učitelů probíhá u nás především na základě doporučení například od ředitelů škol. Mezi formy dalšího vzdělávání patří: „epizodická školení a kurzy nebo cykly přednášek“ (Vašutová, 2008, s. 84). To znamená, že všechny učitelské kompetence by měli studenti učitelství získat již v univerzitní pregraduální fázi. Proto vzdělavatelé budoucích učitelů čelí veliké výzvě, kdy mají poskytnout začínajícím učitelům komplexní profesní vědomosti, dovednosti a kompetence.

V Německu jsou tyto profesní dovednosti nabývány především ve druhé fázi vzdělávání učitelů, která probíhá již na školách. Vašutová (2008, s. 25) definuje tuto fázi následovně: „Další vzdělávání probíhá v kvalitativně odlišném edukačním prostředí a v období získávání reálných praktických profesních zkušeností, kdy učitelé již působí ve školském terénu jako začínající, resp. později jako stabilizovaní.“ Tato fáze tedy českému systému vzdělávání učitelů chybí. Například v Bavorsku tato druhá fáze vypadá obdobně dle definice Vašutové, kdy začínající učitelé působí na školách dle typů jejich studia, na kterých dvakrát týdně navštěvují semináře a třikrát týdně učí nebo hospitují.

4.3 Strukturace učitelského studia

Jak je již zmíněno na začátku této kapitoly, vzdělávání učitelů trvá obvykle pět let a je strukturováno do bakalářského a magisterského studia. Bakalářské studium trvá tři roky a jeho těžištěm je teoretická příprava. Největší důraz je tedy kladen na prohloubení znalostí aprobačních předmětů a obecného pedagogického základu. Magisterské studium je již naopak zaměřeno na praktickou přípravu, při které studenti poprvé navštěvují pedagogické praxe a více se věnují didaktikám oborových předmětů. Takto strukturované vysokoškolské studium se nazývá „konsekutivní“ neboli následné. Dříve se preferoval „paralelní“ model přípravy, kdy se studenti učitelství se všemi složkami učitelské přípravy setkávali souběžně (Vašutová, 2008). Oba modely mají kladné i záporné stránky. Vašutová (2008, s. 87) uvádí negativní i pozitivní aspekty těchto dvou modelů následovně:

„Přínosné aspekty konsekutivního modelu: koncentrovanost přípravy, příprava více motivovaných, k profesi zaměřených adeptů, studijní mobilita.

Přínosné aspekty paralelního modelu: časová a obsahová propojenost všech složek přípravy, komplexní působení, dlouhodobější profesní příprava.

Problematické aspekty konsekutivního modelu: oddělenost, izolovanost přípravy, znemožňuje časové a obsahové propojení všech složek přípravy, zkracuje období profesní přípravy, omezuje délku profesní kultivace, (ne)uplatnitelnost bakalářů.

Problematické aspekty paralelního modelu: omezená variabilnost studijní trajektorie.“

Závěrem lze tedy konstatovat, že existuje řada různých fází a struktur evropského vzdělávání učitelů. V České republice je studium jasně rozděleno do dvou částí na bakalářské a magisterské studium, kdežto v Bavorsku je studium souběžné. Zda je jeden model lepší nežli druhý, je stále otázkou. Je ale zajímavé, že se v České republice opět tenduje k většímu propojení pedagogických zkušeností a znalostí již v rámci bakalářského studia. Jelikož u nás univerzitní příprava má strukturovaný charakter, bude tato transformace složitá.

4.4 Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích byla založena v roce 1948. Dříve spadala tato fakulta pod Univerzitu Karlovu v Praze a byla vedle Zemědělské fakulty jednou z tradičních fakult v Českých Budějovicích. Tyto dvě fakulty se považují za základ pozdější univerzity. Českobudějovickou pedagogickou fakultu navštěvovali budoucí učitelé nejčastěji z oblasti Prahy, Středočeského, Západočeského i Severočeského kraje. Kolem roku 1976 fakulta postupně zkvalitňovala didakticko-metodickou přípravu a byly například založeny katedry německého a ruského jazyka. Po založení Jihočeské univerzity v roce 1991 se mění struktura studia. Nové rozložení univerzitního studia na bakalářský a magisterský obor mění koncepci vzdělávání budoucích učitelů, která je u nás platná i dodnes (Jandová a Prokešová, 2008). Konkrétní zřízení Jihočeské univerzity se datuje k 28. září 1991 dle zákona ČNR č. 314/1991 Sb. o zřízení Slezské univerzity, Jihočeské univerzity, Západočeské univerzity, Univerzity Jana Evangelisty Purkyně a Ostravské univerzity (ČSFR, 1991). Dle tohoto zákona se Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích konkrétně slučuje s Pedagogickou fakultou v Českých Budějovicích.

Dnes nalezneme na Jihočeské univerzitě více fakult a ústavů, než tomu bylo v době založení Pedagogické fakulty. Vedle tradičních oborů jako jsou pedagogika, přírodní vědy, teologie a filozofie existuje například ústav fyzikální biologie či fakulta ochrany rybářství a vod (Jurczek, Haustein a Beyeruther, 2012). Pod JU spadá celkem 8 fakult:

- Ekonomická fakulta
- Filozofická fakulta
- Pedagogická fakulta
- Přírodovědecká fakulta
- Fakulta rybářství a ochrany vod
- Teologická fakulta
- Zdravotně sociální fakulta
- Zemědělská fakulta

V porovnání s Pasovskou univerzitou studuje na Jihočeské univerzitě méně studentů, a to přibližně 10 500 studentů ve více než 200 oborech. Univerzita nabízí bakalářské, magisterské, doktorské programy a také programy celoživotního vzdělávání. Postupem času se stala významným centrem pro vědu a výzkum na jihu Čech. Učitelství se studuje na Pedagogické fakultě, kdežto v Pasově na Fakultě filozofické (JU České Budějovice, 2020).

4.5 Studijní obory učitelství na Pedagogické fakultě JU

Každá pedagogická fakulta v České republice může nabízet jiné studijní obory především co se týká nabídky kombinace aprobačních předmětů. Podobně o přípravném vzdělávání učitelů hovoří Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 189), kdy zmiňují, že „existují odlišnosti v přípravném vzdělávání učitelů jak mezi jednotlivými fakultami v rámci státu (zejm. v obsahu), tak zvláště mezi různými zeměmi (z hlediska délky, úrovně, pojetí přípravy)“. Centrálně je však studium učitelství rozděleno na bakalářské, magisterské a doktorské obory. Na většině pedagogických fakult si studenti učitelství pro druhý stupeň ZŠ vybírají ze dvou aprobačních předmětů.

Studium je poté rozděleno do následujících složek:

- Oborově-předmětová
- Předmětově didaktická
- Pedagogicko-psychologická
- Společný základ
- Pedagogické praxe

Učitelství pro druhý stupeň ZŠ je nabízeno nejprve v bakalářských jedno a dvouoborech a poté v oborech magisterských. Na PF JU jsou studijní obory rozděleny následovně (PF JU České Budějovice, 2019):

- Bakalářské dvouobory
- Bakalářské jednoobory

- Magisterské dvouobory
- Magisterské jednoobory
- Doktorské obory
- Celoživotní vzdělávání

Studium **bakalářských dvouoborů** zahrnuje studium dvou aprobačních předmětů. Nabízeny jsou předměty pro ZŠ nebo SŠ. Předměty pro SŠ jsou: hudební výchova, dějepis, společenské vědy a tělesná výchova. Ostatní předměty, jako například studium cizích jazyků, chemie, fyziky, přírodopisu, českého jazyka a literatury atd. jsou určeny pouze pro ZŠ.

Mezi **bakalářské jednooborové** formy studia spadají tyto obory:

- Speciální pedagogika předškolního věku-učitelství pro mateřské školy
- Učitelství pro mateřské školy
- Výtvarná tvorba se zaměřením na vzdělávání
- Hra na nástroj nebo zpěv se zaměřením na vzdělávání

Mezi **magisterské jednoobory** patří:

- Učitelství tělesné výchovy pro střední školy
- Učitelství výtvarné výchovy pro základní umělecké školy
- Učitelství hry na nástroj nebo zpěvu pro střední školy a základní umělecké školy

Po bakalářském studiu se většina studentů rozhodne pro navazující magisterské studium. Po absolvování magisterského studia již mohou budoucí učitelé nastoupit do své profese. Upřednostňuje se pokračovat v předmětech, které studenti studovali první tři roky bakalářského studia, protože znalosti z těchto aprobačních předmětů jsou poté v průběhu magisterského studia prohloubeny. Hlavním zaměřením magisterského studia je pedagogická příprava, v rámci které studenti musí absolvovat pedagogické praxe. Na PF JU se setkáváme pouze se dvěma typy pedagogických praxí:

- **průběžná pedagogická praxe**
- **souvislá pedagogická praxe**

Průběžnou praxi vykonávají studenti po dobu jednoho semestru na fakultní škole pod dohledem učitele Pedagogické fakulty. Do škol dochází jednou týdně ve skupinách a střídají se ve vyučování svých aprobačních předmětů. Tato praxe je prvním seznámením studentů s učitelskou realitou. Praxi mohou studenti absolvovat kdykoli v průběhu magisterského studia, ale je doporučováno vykonat tuto praxi již během prvního roku, aby si studenti v druhém ročníku navazujícího studia mohli zapsat praxi druhou, a to souvislou.

V rámci **souvislé praxe** navštěvují studenti přibližně 4 týdny školu, na které hospitují a vyučují své aprobační předměty. Student by měl celkem vyučovat 12 hodin týdně a 6 hodin hospitovat v obou předmětech a také následně konzultovat své hodiny s uvádějícím učitelem (PF JU v Českých Budějovicích, 2016-2020). Podmínkou pro konání souvislé praxe je splnění praxe průběžné. Studenti si sami vybírají školu, na které absolvují tento typ praxe. Pouze stupeň školy musí odpovídat stupni, pro který se studenti připravují.

Na PF JU si studenti učitelství ještě mohou vybrat takzvanou **volitelnou asistentickou pedagogickou praxi**, kterou mohou absolvovat již v bakalářském studiu. Tato praxe není povinná a studenti tedy musí být sami motivováni. Této nabídky však využívá minimální počet studentů.

Centrem fakulty pro všechny nabízené obory je Katedra pedagogiky a psychologie PF JU. Tato katedra se podílí na propojování dvou hlavních oborů, pedagogiky a psychologie. Nabízí například asistentickou praxi pro všechny studenty učitelství. Hlavním směřováním dle vedoucí této katedry Ivy Stuchlíkové (2008, s. 24-25) je „zájem o větší propojení se školským terénem a proměňovat přípravu budoucích učitelů tak, aby více odpovídala požadavkům budoucí školy“.

5 Rozdíly a podobnosti přípravného vzdělávání budoucích učitelů na obou univerzitách

Evropské modely a systémy vzdělávání učitelů mají odlišné rysy. Po srovnání českého a německého modelu vzdělávání učitelů nám vyplývají rozdíly, co se týká délky, obsahu i postoje studia. I přesto, že je snaha o evropský společný standard vzdělávání učitelů, není samozřejmé, že ve všech zemích bude vzdělávání probíhat identicky. Každá země prošla jiným historickým vývojem a má jiný školský systém, což velmi ovlivňuje vzdělávání budoucích učitelů. Můžeme však spatřit některé současné trendy ve vzdělávání učitelů, jak v Německu, tak v České republice. Váňová (2002, s. 6-8) zmiňuje tyto tendence učitelského vzdělávání následovně:

- univerzitace (tj. snaha o zařazení učitelského vzdělávání do rámce univerzit, redukce roztržitosti mezi přípravou učitelů různých stupňů)
- zkvalitňování učitelského vzdělávání (prodlužování délky studia, zpevňování přijímacích kritérií ke studiu, zvýšení vědecké úrovně, zpevňování vztahu mezi programem učitelské přípravy a obsahem vzdělávání na příslušném stupni školského terénu)
- zapojování studentů do mezinárodních výměnných akcí (podpora evropské dimenze)
- profesionalizace (rozšíření výuky pedagogických věd, oborových didaktik a metodologie, vyšší důraz na praktickou přípravu a oborovou specializaci); akcent na postgraduální přípravu

Zaměříme-li se na tyto globální tendence vzdělávání budoucích učitelů, můžeme konstatovat, že se také objevují na Univerzitě v Pasově a na JU v Českých Budějovicích. Studenti učitelství se vzdělávají v obou městech v rámci univerzit. Na obou univerzitách také můžeme sledovat trend profesionalizace a zkvalitňování učitelské přípravy. Pasovská i Jihočeská univerzita spolupracují se spoustou zahraničních univerzit a nabízí i výměnné učitelské programy (například katedra germanistiky PF JU spolupracuje s katedrou učitelství v Pasově).

Obě země podepsaly také takzvanou Boloňskou deklaraci, která má za úkol vytvořit jednotné evropské vzdělávání. Jde tedy o propojení vysokoškolského vzdělávání. Tato idea vznikla již před rokem 2010, kdy 45 evropských států chtělo synchronizovat vysokoškolské systémy (Walter, 2006). Jak Česká republika, tak i Německo se podílí na tomto projektu. Hlavní charakteristiky Boloňského procesu jsou:

- „podpora mobility pro vyučující, studenty a výzkumníky
- vytvoření jednoho systému se srozumitelným a srovnatelným ukončením studia (*Diploma Supplement*-dodatek k diplomu)
- vytvoření dvoustupňového systému ukončení studia (*undergraduate/graduate*)
- zavedení systému hodnocení dle modelu *European Credit Transfer System* (ECTS)
- podpora evropské spolupráce pro zajištění kvality
- zřízení celoživotního dalšího vzdělávání jako součást EHEA
- zřízení evropského doktorského vzdělávání jako třetí cyklus vedle *undergraduate* a *graduate*“ (Walter, 2006, s. 14).

5.1 Rozdílné rysy přípravného vzdělávání

Mezi hlavní rozdíly ve vzdělávání učitelů na Pasovské univerzitě a PF JU naopak patří:

1. Odlišná délka přípravného vzdělávání

V Německu trvá kvůli druhé fázi vzdělávání budoucím učitelům déle, než se stanou kvalifikovanými učiteli. V České republice se absolventi univerzitní fáze mohou ucházet o práci učitele na českých školách. V některých případech mohou studenti učitelství nastoupit do své profese dokonce již po absolvování bakalářského studia a dodělat si magisterský titul při práci. V Německu jsou podmínky pro nástup do učitelské profese přísnější. Někteří učitelé ale také mohou nastoupit do své profese již po první fázi univerzitního vzdělávání, ale nemají jistotu od státu a nejsou placeni tak jako učitelé, kteří prošli druhou fází a druhou závěrečnou státní zkouškou.

2. Odlišné fáze přípravného vzdělávání (jednofázové PF JU x dvoufázové Pasov)

Po srovnání obou systémů vzdělávání učitelů nám vyplývá, že jedním z největších rozdílů jsou jejich fáze. V České republice prozatím neexistuje žádná navazující fáze dalšího vzdělávání v jiném prostředí nežli na pedagogických fakultách.

Na rozdíl od českého vzdělávání učitelů němečtí studenti učitelství musí projít i druhou fází vzdělávání „*referendariátem*“. Tato fáze však bývá kritizována. Studenti často zmiňují, že semináře, kterými v této fázi musí projít, nemají nic společného s každodenními situacemi na školách. Existují ale i pozitivní stránky této fáze, a to především profesní orientace, nahlédnutí do praxe a její reflexe a propojení teorie s praxí. Mezi negativní stránky dle studií patří nedostatečné propojení mezi první a druhou fází a také mezi univerzitními semináři a vzdělávací školou (Schubarth, Speck a Seidel, 2007).

Dále je velmi těžké osvojit si určité kompetence jako je kooperace, integrace, vedení třídy, interkulturní výuka, problémy s disciplínou, zvládnutí konfliktu, management času a sebehodnocení. Jako jednu z hlavních nevýhod této fáze považují studenti nesvobodu při výběru vzdělávací školy. V rámci spolkové země mohou být posláni na jakoukoliv školu, která odpovídá typu jejich studia. Často také nejsou na těchto školách považováni za plnohodnotné učitele a nejsou dobře informováni, co je v druhé fázi vzdělávání čeká. Studenti jsou v této fázi navíc velmi časově vytíženi (Schubarth, Speck a Seidel, 2007).

3. Rozdíly v organizaci a struktuře přípravy

Na Pasovské univerzitě se obsah studia učitelství pro druhý stupeň rozděluje dle takzvaného “čtyřpilířového modelu”, který vypadá následovně:

Tabulka č. 1: Studium učitelství dle čtyřpilířového modelu

Typ školy	1. pilíř	2. pilíř	3. pilíř	4. pilíř
Hlavní škola	Pedagogika	Didaktiky skupiny předmětů zahrnující oborově předmětové základy (“Dreierdidaktik”)	Vyučující předmět	Praxe
Reálná škola	Pedagogika	Vyučující předmět	Vyučující předmět	Praxe
Gymnázium	Pedagogika	Vyučující předmět, prohloubení předmětu nebo psychologie s těžištěm školní psychologie	Vyučující předmět a jeho prohloubení	Praxe

Zdroj: (Fuchs, 2007, s. 28)

Tento model dělí tedy první fázi přípravy učitelů na Pasovské univerzitě do čtyř základních částí. Pedagogický neboli didaktický podíl přípravy se zvyšuje především na hlavních školách, na kterých učitelé vyučují všechny vyučované předměty. Tento typ studia se dá přirovnat na Pedagogické fakultě JU ke studiu učitelství I. stupně. Naopak při studiu pro reálné školy a gymnázia se více prohlubují znalosti oborových předmětů, které ale obsahují i jejich didaktiky.

Na Pedagogické fakultě JU se studium učitelství druhého stupně dělí také do jednotlivých složek a je ovlivněno především výukou dvou aprobačních předmětů. Tato struktura se dle německého čtyřpilířového modelu nejvíce podobá studiu pro reálné školy a gymnázia.

Na základě definování obsahu studia na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích bychom mohli hovořit o takzvaném pětisložkovém pilíři vzdělávání učitelů:

Tabulka č. 2: Studium učitelství na PF JU dle pětípilířového modelu

Druh studia	1. pilíř	2. pilíř	3. pilíř	4. pilíř	5. pilíř
Učitelství pro II. stupeň ZŠ	Pedagogicko-psychologická složka	Vyučující předmět a jeho didaktiky	Vyučující předmět a jeho didaktiky	Univerzitní základ	Praxe

Po srovnání německého i českého modelu strukturování univerzitní fáze studia nám vychází, že obě struktury jsou velmi podobné. Na PF JU je do studia zařazena ještě složka univerzitního základu. „Univerzitní základ představuje důležitou složku studia na univerzitní fakultě, která směřuje k získání všeobecného rozhledu v oblasti společenskovední, humanitní a přírodovědní“ (Spilková, 2004, s. 259). Záleží však také na časové dotaci na pedagogické předměty jak na německé, tak české straně.

3. Odlišný poměr pedagogicko-psychologické, didaktické a odborné složky

Jedním z dalších rozdílů přípravného vzdělávání na obou univerzitách je problematika především didaktické a pedagogicko-psychologické složky studia. Ta se neliší pouze na těchto dvou univerzitách, ale i na ostatních českých fakultách je různorodá. Složka oborové didaktiky je v České republice velmi důležitou složkou učitelství přípravy. Vašutová (2008, s. 89) například konstatuje, že „koncepce výuky oborových didaktik je nejen odlišná na různých fakultách, ale dokonce i uvnitř jednotlivých fakult“. Jako problematiku uvádí, že se této jedné z nejdůležitější složek přípravy nevěnuje dostatečná pozornost. Bavorské přípravné vzdělávání učitelů obsahuje

značně větší počet didaktických předmětů a předmětů, které jsou orientované na školní praxi. Základ pedagogiky zde tvoří třípilířový model předmětů (Fuchs, 2007, s. 122): *všeobecná pedagogika, školní pedagogika a psychologie* (viz tabulka č. 3). K této složce ještě náleží tyto oblasti: politologie, sociologie, teologie, filozofie, etika profese, které se dají přirovnat k české složce univerzitního základu.

Tabulka č. 3: Pedagogicko-psychologická složka I. fáze vzdělávání učitelů na Univerzitě Pasov

Všeobecná pedagogika	Školní pedagogika	Psychologie
a) pedagogická antropologie a pedagogické cílové otázky	a) teorie školy jako instituce a organizace	a) pedagogická psychologie vyučování a učení
b) teorie pedagogického jednání	b) teorie vyučování	b) diferenciální a osobnostní psychologie v kontextu školy
c) částečné oblasti a speciální instituce pedagogiky a vzdělávání	c) plánování a analýza vyučovacích a učících procesů	c) sociální psychologie školy a rodiny
d) dějiny pedagogiky	d) vzdělávání, výchova, vedení a poradenství na školách a ve vyučování	d) vývojová psychologie dítěte a mladistvých
		e) pedagogicko- psychologická diagnostika a evaluace
		f) Znaky v prožívání chování dětí a mladistvých

Zdroj: (Fuchs, 2007, s. 122)

4. Odlišný počet a formy pedagogických praxí

Nahlédneme-li na průběh pedagogických praxí v České republice a v Německu, můžeme vidět značné rozdíly, především co se týká počtu samotných praxí i jejich konkrétní realizace. Aby mohli studenti učitelství v Německu ukončit své studium pro druhý stupeň základních škol, musí absolvovat minimálně 4 druhy pedagogických praxí. Druhy a počet praxí v Německu závisí na typu oboru, tedy typu školy. V České republice se prozatím plní dvě praxe. Diskutuje se o zařazení alespoň některé pedagogické praxe už do bakalářského studia. Čeští studenti učitelství bývají dobře připraveni na výuku, co se týká teoretických znalostí a probačních předmětů. Skutečnost, že často nahlédnou do „učitelského života“ teprve v 7.semestru celkového studia, může být jednou z velkých nevýhod tohoto vzdělávacího modulu. Dle Vašutové (2008, s. 89) vyplývá, že co se týká celkové dotace v českém učitelském studiu je stěžejní oblastí oborová příprava. Pedagogická, psychologická a praktická oblast přípravy je v porovnání se zahraničím dvoj až vícenásobně nižší. Jediný obor, který se svou strukturou studia podobá studiu učitelství v Německu je pětiletý obor *Učitelství pro 1.stupeň základních škol*. Zde se studenti setkávají s více praxí a studují svůj obor souběžněji nežli budoucí učitelé druhého stupně ZŠ.

5. Odlišné státní závěrečné zkoušky

V Německu skládají stejně jako v České republice studenti učitelství dvě státní zkoušky. Tyto zkoušky nejsou ale s českými státními zkouškami identické, jelikož bavorské studium není rozvrženo dle bakalářských a magisterských oborů na rozdíl od České republiky. První fáze studia je zakončena první státní zkouškou (podíl 60 %) a univerzitními modulovými zkouškami (podíl 40 %). Složení těchto zkoušek slouží jako podmínka k přijetí do přípravné služby. Státní zkoušky mají tedy konkurenční charakter a jsou charakterizovány jako „ustanovující zkoušky“ (Fuchs, 2007, s. 90). Studium učitelství v Bavorsku nemá žádné mezinárodně srovnávací ukončení jako je v České republice například bakalářský či magisterský diplom. To je považováno za jednu z jeho nevýhod.

V České republice skládají studenti učitelství dvě státní zkoušky. První státní zkouška je ukončením tříletého bakalářského studia. Tato zkouška se skládá ze tří částí: pedagogicko-psychologická písemná zkouška a dvě zkoušky z aprobačních předmětů, které se mohou objevovat jak v písemné, tak v ústní formě. Studenti musí také obhájit bakalářské práce, které většinou píšou na katedře svých aprobačních předmětů. Na konci zpravidla dvouletého magisterského studia musí studenti absolvovat magisterskou státní zkoušku. Tato zkouška se opět skládá z pedagogické a oborové části studia. Na katedře pedagogiky a psychologie se koná ústní státní zkouška. Studenti píší také jednu práci, a to takzvanou analýzu pedagogické situace. Popisují a analyzují jednu pedagogickou situaci, kterou zažili v rámci svých pedagogických praxí. Tuto práci poté obhájí v průběhu ústní zkoušky.

Státní magisterské zkoušky z aprobačních předmětů obsahují také didaktickou složku a nově musí být předloženo závěrečné pedagogické portfolio, které je přehledem nasbíraných zkušeností a materiálů z pedagogických praxí. Stejně jako je tomu na bakalářském studiu, musí studenti napsat magisterskou práci. Výhodou takto rozdělených státních zkoušek může být uplatnění se na trhu práce již s bakalářským diplomem. Budoucí učitelé se také mohou již během bakalářského studia rozhodnout, zdali chtějí pokračovat v učitelském vzdělávání nebo raději nastoupit na jiný obor lépe sedící jejich osobnosti.

5.2 Přeshraniční spolupráce obou univerzit

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích má kontakty s Univerzitou v Pasově již od roku 1999. Obě univerzity se zaslouhují o mezinárodní spolupráci v rámci vědy a výzkumu. Pasovská univerzita spolupracuje se 180 ti zahraničními vysokými školami, z toho se šesti v České republice. Ne náhodou se označuje za kosmopolitní univerzitu. Na této univerzitě studuje nyní v zimním semestru 2019/2020 téměř 1500 zahraničních studentů (Universität Passau, 2019a).

Nejdéle spolupracuje Univerzita v Pasově právě s Jihočeskou univerzitou. Od roku 2001 pak dále spolupracuje se Západočeskou univerzitou v Plzni. V rámci programu Erasmus mohou pasovští studenti studovat na Západočeské univerzitě nebo na Jihočeské univerzitě. O studium na české straně však pasovští studenti zájem nejeví. Jinak je tomu například mezi pracovníky univerzit, kteří navštěvují společné konference. Například Filozofická fakulta Univerzity v Pasově organizuje společné projekty s vědeckými pracovníky JU. Dále jsou to zaměstnanci pasovské Právnické fakulty, kteří pořádají odborné konference se ZČU. Společně se Západočeskou univerzitou nabízí Univerzita v Pasově také právnícký obor s dvojitým diplomem. Jihočeská univerzita udržuje přeshraniční kontakty se čtyřmi německými univerzitami v pohraničí: v Drážďanech, Beyreuthu, Řezně a v Pasově. V Drážďanech se jedná o spolupráci s Technickou univerzitou v rámci programu Erasmus. Další Erasmus smlouvy má JU uzavřeny s Univerzitou Beyreuth a s Univerzitou Regensburg. Na Univerzitě Regensburg spolupracuje Katedra pedagogiky JU s pracovní skupinou pro němčinu jako cizí jazyk (DaF) (Jurzcek, Haustein a Beyreuther, 2012).

5.2.1 Společné projekty Pedagogické fakulty JU a Filozofické fakulty Univerzity v Pasově

Pedagogická fakulta JU spolupracuje již několik let s Filozofickou fakultou na Pasovské univerzitě. Například katedra germanistiky udržuje kontakty s katedrou učitelství v Pasově a nabízí studentům zajímavé projekty jako je například projekt Interkulturní a jazyková heterogenita v bavorsko-českém pohraničí. Studenti pak mají možnost hospitace na německých školách, a dokonce si zde zkusí učit ve skupinách s německými studenty. Tato vzájemná spolupráce může obohatit jak české, tak německé studenty v jejich profesním vývoji učitelství.

Mezi další projekty organizované oběma univerzitami se řadí projekt PACZion (Seibert a Krejčí, 2012, s. 36), který byl zřízen katedrou Výchovy ke zdraví PF JU v Českých Budějovicích ve spolupráci s Pasovskou univerzitou v roce 2009.

Tento projekt řešil zdraví učitelů ve vztahu k pracovnímu stresu a syndromu vyhoření. Obě univerzity tedy zkoumaly, jak podpořit a obnovit zdraví pedagogických pracovníků a studentů.

Obě univerzity mají také podepsané smlouvu Erasmus pro studijní pobyty. Této nabídce využívají převážně čeští studenti, kteří i díky jazykovému benefitu mohou ze studijního pobytu v Pasově více vytěžit. Pasovští studenti nabídky studia na Jihočeské univerzitě téměř nevyužívají.

I přesto, že existují společné projekty a spolupráce mezi Pasovskou a Jihočeskou univerzitou, mohou nastat určité problémy, které brání ve společné spolupráci. Mezi hlavní překážky přeshraniční spolupráce patří nedostatky v zavádění Boloňského procesu. Například společné studijní obory jsou rozdílně akreditovány na českých i německých univerzitách. Mezi další překážky přeshraniční spolupráce poté patří: „byrokracie, nedostatečný přenos informací, nedostatek finančních prostředků, nedostatečná motivace a jazyková bariéra“. Není to pouze přeshraniční spolupráce vysokých škol, která trpí nedostatečným přenosem informací, ale problém nastává i uvnitř jednotlivých univerzit mezi akademickou veřejností a administrativou. Zahraněční oddělení poskytují informace o smlouvách v rámci programu Erasmus, ale často nevědí o dalších formách spolupráce v oblasti vědy a výzkumu (Jurzcek, Haustein a Beyruther, 2012, s. 34).

V závěru teoretické části lze říct, že i přes odlišné přípravy vzdělávání učitelů na JU v Českých Budějovicích a Univerzitě v Pasově nám z domácích i zahraničních zdrojů vyplývá, že jak české, tak německé vzdělávání učitelů vyžaduje více propojení teorie získané v univerzitní fázi přípravy s následnou praxí. Juklová (2013, s. 151) odpovídá na otázku: „*Jakou úlohu hraje v kontextu námi získaných poznatků profesní příprava a jakou úlohu by měla hrát?*“ Dle jejího výzkumu vyplývá, že začínající učitelé se necítí být příliš ovlivněni pregraduální profesní přípravou a jejich teoretické znalosti nebývají propojené s praxí. To může být také důvodem minimální zkušeností a kontakty s dětmi.

V německém vzdělávání učitelů se kritizuje především první fáze přípravy. Velká pozornost je zaměřena na jednání ve vyučování a na požadované kompetence. Diskutuje se ale, že získané oborové, oborově-didaktické, pedagogické znalosti nemusí znamenat, že studenti dosáhli kompetencí potřebných k vykonání pracovních úkolů. Pro úspěšné vyučování jsou důležité především tyto aspekty u začínajících učitelů: jejich postoje a přesvědčení (Ortenburger, 2010).

Z výsledků výzkumu, který vedla Juklová (2013, s. 152-153) nám vyplývají jakási doporučení, která by mohla napomoci vzdělavatelům budoucích učitelů, která také souvisí s postoji studentů učitelství. Vzdělávací instituce by se měly zaměřit na „motivaci uchazečů o studium, množství zkušeností s prací s dětmi a osobnostních kvalit“. Dále pak sledovat motivaci a profesní zralost již u studentů učitelství a pružně tomu přizpůsobovat výuku. Důležité dle Juklové je také zakomponovat do vzdělávání předměty zaměřené na sebepoznání, nácvik sebereflexe a sociálních dovedností a umožnit co nejdříve a nejčastěji kontakt posluchačů s žáky a pedagogickým terénem, propojení praktických zkušeností s teoretickými poznatky a posílit také péči o začínající učitele při vstupu do jejich praxe.

Zaměříme-li se tedy na to, jak zlepšit české učitelské vzdělávání, můžeme se inspirovat také německými tendencemi. Mezi důležité tendence v německé učitelské přípravě patří:

- „zlepšit spolupráci oborových předmětů, oborových didaktik a míst pro školní praxi
- sladit více obsahy vzdělávání
- vést oborové didaktiky, které zobrazí školní realitu
- realizovat silné propojení všech fází učitelského vzdělávání
- zakotvit na vysokých školách efektivní struktury dalšího vzdělávání
- opatření kvalitního vedení začínajících učitelů v přípravné službě
- zlepšit zacházení s inkluzí a heterogenitou ve všech fázích přípravy
- rozvíjet nové formy a struktury vzdělávání učitelů“

(Hochschulrektorenkonferenz, 2014, s. 17)

Jak tedy zahraniční i domácí zdroje uvádí, těžištěm přípravy vzdělávání učitelů by měla být především vzájemná a intenzivní spolupráce všech aktérů vzdělávacího a školního prostředí. Vzdělávání budoucích učitelů by mělo být vedeno cestou, která je orientovaná na školní praxi a propojení oborových předmětů, jejich didaktik a pedagogik. Jedním z důležitých faktorů je ale také osobnost začínajících učitelů, které se bohužel na vzdělávacích institucích nevěnuje dostatek času. Abychom měli kvalitní učitele, je také důležité získat pro studium učitelství mladé lidi, kteří jsou motivováni a mají potenciál k učitelské profesi.

6 Metodologie výzkumu

6.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části této práce je porovnání obou institucí na základě klíčových profesních kompetencí učitelů. Tyto kompetence by studenti učitelství měli získat již v průběhu studia a dále je rozvíjet ve své praxi. Jak ale teoretická část popisuje, nabývání těchto kompetencí je proces celoživotní a zajímá mě tedy, jaké kompetence se vytvářejí v průběhu současného vzdělávání učitelů. Hlavním cílem je zjistit, v jakých kompetenčních oblastech se studenti učitelství na obou univerzitách cítí být připraveni na učitelskou profesi. Z teoretické části vyplývá, že existuje řada kompetenčních oblastí. Hlavním zaměřením výzkumu je analyzovat, jaké oblasti kompetencí jsou u studentů podle jejich názoru rozvinuté a v jakých oblastech se studenti cítí být spíše nekompetentní. Tento výzkum může napomoci odhalit problematické stránky vzdělávání učitelů na PF JU a na Univerzitě v Pasově. Na základě výzkumu byly sestaveny dva kompetenční profily studentů učitelství německé a české strany.

6.2 Klíčové parametry vycházející z profesních kompetencí učitelů

Na základě profesních klíčových kompetencí, které byly vymezeny v teoretické části této práce, byly vytvořeny základní klíčové parametry. Tyto parametry byly sestaveny dle německých i českých zdrojů. Kliebisch a Maloefski (2011, s. 62) tvoří kompetenční profil ze čtyř základních oblastí: „osobnostní, řídicí, oborové a sociálně komunikativní“. Jde o základní kompetenční oblasti, které by měly pokrýt kurikulum vzdělávání učitelství v Německu. Nahlédneme-li i na profil kompetenčních oblastí od Vašutové (2007), objevuje se zde sedm základních oblastí, které by měly být společné pro všechny české studenty učitelství. „Původní model profesního standardu se skládá ze sedmi oblastí kompetencí“ (Vašutová 2001 a 2004):

- „předmětová
- didaktická/psychodidaktická
- pedagogická

- diagnostická a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerská a normativní
- profesně a osobnostně kultivující“ (Vašutová, 2007, s. 34).

Po porovnání zahraniční i domácí literatury jsem identifikovala základní oblasti, které jsou společné pro obě strany. Jelikož Vašutová (2007) uvádí více kompetenčních oblastí, které ale spadají do širších oblastí kompetenčního profilu Kliebische a Maloefskiho (2011), byl pro výzkum ponechán jejich kompetenční model. Kompetence didaktická se v Německu řadí do složky oborově-metodické a pedagogicko-psychologická se řadí pod takzvanou „Handlungskompetenz“, kterou bychom přeložili jako kompetenci „řídící“ či „kompetenci pro jednání“.

Čtyři hlavní oblasti kompetencí použité pro výzkum:

- *Osobnostní kompetence*
- *Oborově-metodická kompetence*
- *Řídící kompetence*
- *Sociálně-komunikativní kompetence*

Každý člověk disponuje všemi čtyřmi kompetencemi. Určité kompetenční oblasti mohou být více rozvinuty než ostatní. Lidé se odlišují podle kompetenčních profilů, které ovlivňují jejich celkovou osobnost. Všechny kompetenční oblasti se také dají za pomoci odborníků dále rozvíjet jako je tomu například na pedagogických fakultách (Kliebisch a Maloefski, 2011, s. 214). Můj výzkum sleduje, jaké silné a slabé stránky mají studenti učitelství PF JU a studenti učitelství Univerzity Pasov dle jejich názoru s ohledem na výše uvedené čtyři centrální kompetenční oblasti.

6.3 Výzkumný problém

Připravenost studentů PF JU a Univerzity Pasov dle jejich pohledu na budoucí učitelskou profesi s ohledem na profesní klíčové kompetence.

6.4 Výzkumné otázky

Hlavní otázka

- Jak se cítí studenti PF JU a Univerzity Pasov být připraveni na svou budoucí učitelskou profesi z pohledu rozvoje profesních kompetencí?

Dílčí otázky:

- V jakých kompetenčních oblastech jsou studenti PF JU a Univerzity Pasov dle jejich pohledu nejvíce připraveni na profesi učitele?
- Jak jsou propojeny z pohledu studentů obou institucí teoretické poznatky z univerzity s praxí?
- Z čeho mají studenti učitelství na PF JU a na Univerzitě Pasov největší obavy při nástupu do své profese?

6.5 Výzkumný vzorek

Respondenty mého výzkumu jsou studenti Pedagogické fakulty JU a Univerzity Pasov a začínající učitelé, kteří jsou absolventy těchto institucí. Jedná se o čtyři konkrétní skupiny, které budu porovnávat. Analýza cílové skupiny je dle německého metodologického slovníku pro sociální vědy „analýza skupiny lidí, kteří se podobají nebo jsou stejní na základě určitých znaků: např. státní příslušnost, zájem o politiku, angažmá v občanské iniciativě a mnoho dalšího. Často sjednocuje cílové skupiny přítomnost více stejných charakteristických znaků: např. věk a zájem o určitá témata“ (Diaz-Bone a Weischer, 2015, s. 446-447). Na základě této definice můžeme tedy konstatovat, že studenti českobudějovické Pedagogické fakulty, pasovští studenti učitelství a začínající čeští a němečtí učitelé jsou čtyři cílové skupiny vyznačující se podobnými charakteristikami.

Výzkumný vzorek v této práci tvoří čeští a němečtí studenti a začínající učitelé. Dotazník (viz příloha 1) vyplnilo celkem 25 studentů PF JU, z toho 16 žen a 9 mužů a 25 studentů Univerzity Pasov, z toho 14 mužů a 11 žen.

Následného rozhovoru (viz příloha 2) se poté zúčastnili jak studenti učitelství, tak i začínající učitelé:

- dva studenti PF JU pro II. stupeň ZŠ
- dva studenti Univerzity Pasov, z toho jedna studentka oboru pro „reálné školy“ a jeden student oboru pro „hlavní školy“
- dva začínající čeští učitelé II. stupně ZŠ, kteří studovali na PF JU
- dva začínající němečtí učitelé „hlavních škol“, kteří studovali na Univerzitě Pasov

Na respondenty bylo nahlíženo jako na jednu výzkumnou skupinu, protože jak studenti učitelství, tak začínající učitelé mají podobné charakteristiky, prožitky a zkušenosti vztahující se ke studiu na stejných vzdělávacích institucích. Ti splňují následující podmínky:

Čeští studenti a začínající učitelé:

- studují nebo studovali pro II. stupeň ZŠ na PF JU
- jsou studenty 5. ročníku magisterského studia nebo začínající učitelé v prvním roce své profese
- studenti se zúčastnili průběžné i souvislé pedagogické praxe

Němečtí studenti a začínající učitelé:

- studují nebo studovali učitelství na Univerzitě Pasov v oboru: učitelství pro gymnázia, učitelství pro hlavní školy, učitelství pro reálné školy (což odpovídá v České republice učitelství II. stupně)
- jsou studenty minimálně 6.semestru studia nebo v prvním roce své profese
- studenti absolvovali minimálně tři druhy pedagogických praxí

6.6 Navrhované metody výzkumu

Existuje řada metodologických postupů výzkumu v sociálních vědách. Dle Skutila (2011, s. 79) je metoda „cesta za určitým cílem“. Máme odlišné cíle výzkumu a to znamená, že každý by si měl zvolit odlišné cesty vedoucí k jejich dosažení.

Tyto metody jsou důležité k tomu, abychom dostali odpovědi na otázky, které nás zajímají. V určitém smyslu jsme všichni sociální výzkumníci, protože již od dětství se učíme metodami dotazování a pozorování. Naše pozorování je vedeno očekáváním a různými teoriemi (Schirmer, 2009).

Pro zodpovězení mých výzkumných otázek jsem zvolila **kvalitativní výzkum**. Jaký je tedy hlavní rozdíl mezi kvalitou a kvantitou? Kvalitativní sociální výzkum pochází z latinského slova *qualitas*, které je označením pro *charakter, vlastnost*. Tento výzkum chápeme jako „kolektivní termín pro metodologie, designy a postupy empirického sociálního výzkumu, které cílí na šetření a analýzu dat a který zkoumá specifickou kvalitu sociálních fenoménů nebo případů“ (Diaz-Bone a Weischer, 2015, s. 329). S touto definicí můžeme ihned porovnat i definici kvantitativního výzkumu (dle latinského názvu *quantus*=jak velké), která značí „kolektivní termín pro metodologie, designy a postupy empirického sociálního výzkumu, které cílí na standardizované šetření a statistickou analýzu numerických dat“ (Diaz-Bone a Weischer, 2015, s. 331).

Další německé zdroje popisují rozdíl mezi těmito metodami následovně: „V kvantitativních výzkumech a experimentech jsou jevy týkající se chování určeny a měřeny numericky. Kvalitativní výzkum zahrnuje metodologie, které jsou zformulovány teoreticky pomocí kritických nebo interpretačních sociálních vědeckých paradigmat, které upřednostňují interpretaci před měřením“ (Gunter, 2000, s. 23). Jak literatury uvádí, je ale v dnešní době velmi těžké najít konkrétní obecnou definici kvalitativního a kvantitativního výzkumu, protože „kvalitativní výzkum již není pouze opak kvantitativního výzkumu, ale vyvinul svou identitu (nebo možná více identit) dle sebe“ (Flick, 2018, s. X).

I přes značný počet různých charakteristik kvalitativního výzkumu můžeme najít jeho společné rysy:

- „Vysvětlení sociálních fenoménů
- Analyzování zkušeností jedinců nebo skupin
- Analyzování dokumentů (texty, obrázky, filmy, hudba)
- Analyzování interakcí a komunikace“ (Flick, 2018, s. X).

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 13) „je nástrojem kvantitativního výzkumu dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor. Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup), zatímco účelem standardizovaného strukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí (kvantitativní přístup).“ Pro získání odpovědí na otázky mé diplomové práce použiji oba metodologické přístupy, a to dotazník i rozhovor.

Zaměřila jsem se především na kvalitativní výzkum. Do jeho popředí nevystupuje kvantita nějakých dat, ale podrobná analýza. Tato metoda je pro mé zkoumání vhodná, protože se jedná o každodenní situace jedinců a nebudu se dotazovat velkého počtu respondentů. Cílem tohoto výzkumu je objasnit, „jak se lidé v daném prostředí chovají a proč jednají určitým způsobem“ (Skutil, 2011, s. 69). To přesně budu zkoumat u studentů učitelství. Jaké jsou jejich postoje k učitelské profesi? Jak se cítí být připraveni?

Základ kvalitativního myšlení tvoří pět předpokladů (Ondrejko, 2002, s. 110):

1. *Orientace na subjekt*: předmětem výzkumu v humanitních vědách jsou především lidé. To se shoduje s mým výzkumem, při kterém mě zajímají především postoje ostatních lidí a tyto jsou cílem výzkumu.
2. *Pečlivá deskripce*: na začátku výzkumu si rozsáhle popíšu oblast, která je předmětem mého zájmu.

3. *Interpretace a považování výzkumu za proces permanentní komunikace*: předmět výzkumu není nikdy zcela jasný. Budu interpretovat a objasňovat danou problematiku.
4. *Přirozené prostředí výzkumu*: dotazovat se budu studentů v jejich každodenním přirozeném prostředí.
5. *Postupné zevšeobecnování*: nebude lehké zobecnit dané výsledky mého výzkumu, protože nebudu pracovat s tak velkým počtem případů.

Důležité u každého výzkumu je tedy především dodržet jeho postup. Formální průběh empirického výzkumu se skládá z následujících kroků, které poté mohou sloužit jako chronologický předpis:

1. „Výběr výzkumného problému
2. Zpracování teorie
3. Vyzdvižení dat
4. Analýza dat
5. Publikace“ (Berninger et al., 2012, s. 16).

6.7 Navrhované způsoby sběru dat

Designy sběru dat:

6.7.1 Dotazník

Potřebné informace jsem se rozhodla získat prostřednictvím dotazníku, který se stal základní metodou sběru dat mého výzkumu. Výhody dotazníku dle Skutila jsou především rychlá a snadná administrace, můžeme oslovit větší počet respondentů a dotazníky mohou být anonymní (Skutil, 2011, s. 80). Myslím si, že dotazník je pro můj výzkum nejvhodnější metodou, jak získat co nejrychleji a anonymně odpovědi na mé otázky od studentů. Studenti se nemusí obávat odpovědět upřímně a mohou si odpovědi v klidu rozmyslet a zodpovědět dle svého potřebného tempa.

V dotazníku byli studenti učitelství dotazováni na jejich názory ohledně připravenosti na budoucí profesi. Otázky byly sestaveny na základě navrhovaného výzkumu Kliebische a Maloefskiho (2011, s. 62-67). Jejich dotazník, který jsem přeložila do českého jazyka a použila pro svůj výzkum, byl navržen pro studenty učitelství a sestaven na základě čtyř klíčových kompetencí. Tento dotazník mi pomohl určit, které ze čtyř hlavních kompetencí studenti PF JU a Univerzity Pasov nabývají dle jejich názoru v průběhu přípravné fáze.

V tomto šetření se jednalo především o jednotlivé výroky, které měl respondent ohodnotit na základě Likertovy škály, která se dle Skutila (2011, s. 84) používá na měření postojů a názorů lidí, při čemž se nejčastěji používá 5 stupňů. Studentům bylo následovně vysvětleno, co konkrétně znamenají jednotlivé stupně, aby mohli lépe ohodnotit jednotlivé výroky.

- **Ano:** student se cítí být zcela kompetentní v dané oblasti
- **Spíše ano:** student se cítí být kompetentní v dané oblasti
- **Nevím:** student neví, zda je kompetentní v dané oblasti
- **Spíše ne:** student se cítí spíše nekompetentní v dané oblasti
- **Ne:** student se vůbec necítí být kompetentní v dané oblasti

V dotazníkovém šetření byly celkem čtyři zkoumané oblasti, a to na čtyři již zmíněné klíčové kompetence. Ke každé kompetenci bylo připraveno celkem sedm výroků a jedna otevřená otázka. Dotazníky obdrželi respondenti v elektronické podobě za pomoci aplikace Google forms.

6.7.2 Polostrukturovaný rozhovor

Pro tento typ rozhovoru jsem se rozhodla, abych hlouběji nahlédla do dané problematiky. *Polostrukturovaný rozhovor* je „kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview a je pravděpodobně nejrozšířenější podobou interview. Tazatel se drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta“ (Skutil, 2011, s. 91).

Otázky jsem si tedy předem připravila, ale v průběhu rozhovoru jsem je také modifikovala. Tento typ rozhovoru se označuje někdy také jako *rozhovor orientovaný na problém* (Maňák a Švec, 2004; Misoch, 2015).

Pomocí této metody jsem se ptala:

- dvou českých studentů PF JU
- dvou německých studentů Univerzity Pasov
- dvou začínajících českých a německých učitelů, kteří studovali na těchto institucích

Otázky (viz příloha 2) jsem sestavila na základě dříve zmíněného dotazníku, abych mohla lépe analyzovat a vyhodnotit získaná data. „Otázky by měly být formulovány neutrálně, jasně a v jednoduchém jazyce. Měly by se vztahovat na danou problematiku a nebyť sugestivní“ (Schaffer H. a Schaffer F., 2020, s. 121). Snažila jsem se tedy klást dotazy, které jsou pro studenty a začínající učitele ve srozumitelné formě, aby mohli snadno odpovědět na témata, která jsou jim blízká.

6.8 Etika výzkumu

Jelikož jsou kvalitativní výzkumy „osobního a přirozeného charakteru“ (Gibbs a Flick, 2018, s. 14), je důležité seznámit respondenty již předem s jeho průběhem. Jeho účastníci by měli být předem obeznámeni, co je přesně čeká v průběhu a co se stane s daty, která budou získána po ukončení výzkumu (Gibbs a Flick, 2018). Své respondenty jsem nejdříve seznámila s tématem této práce a vysvětlila jim hlavní cíl výzkumu. Před začátkem vyplňování dotazníku či před polostrukturovanými rozhovory jsem dala jasné instrukce, jak by měli postupovat a jakým způsobem zodpovídat dané otázky. Důležitou informací bylo, že veškeré odpovědi zaznamenané v této práci jsou anonymní, protože „anonymita a důvěrnost jsou centrálními prvky v analýze kvalitativních dat z etického úhlu pohledu“ (Flick, 2018, s. 120). Snažila jsem se tedy o zajištění důvěry a příjemné atmosféry mezi mnou a mými respondenty.

7 Výsledky výzkumného šetření

Důležitým cílem výzkumu bylo nahlédnout do problematiky vzdělávání učitelů druhého stupně na PF JU a Univerzitě Pasov, a to z perspektivy studentů těchto oborů na obou vzdělávacích institucích. Tito studenti a začínající učitelé se stali vzorkem mého výzkumu, jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách. Klíčové bylo zjistit a porovnat, jak se respondenti cítí být připraveni na svou budoucí učitelskou profesi.

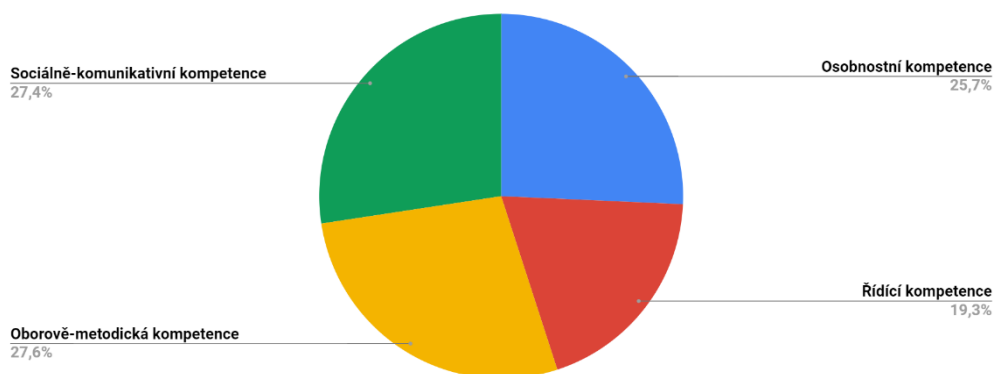
7.1 Dotazník

První metodou se stal dotazník (viz příloha 1). Ten vyplnilo celkem 50 studentů, z toho 25 studentů učitelství PF JU a 25 studentů učitelství Univerzity Pasov. Z jeho výsledků vyplývá, jaké kompetenční oblasti čeští studenti učitelství dle jejich pohledu nabývají v pregraduální neboli univerzitní fázi přípravy ve srovnání s bavorskými studenty. Na základě dat získaných od obou stran byly vytvořeny dva kompetenční profily v podobě grafu (viz graf č. 1 a graf č. 2). Tyto profily vypovídají o poměru mezi čtyřmi pozorovanými kompetencemi dle dotazovaných studentů. Z grafů můžeme vyčíst, v jakých kompetenčních oblastech se studenti cítí být připraveni jak na PF JU, tak na Univerzitě Pasov.

Na začátku dotazníku mě zajímal takzvaný „stav připravenosti studenta“, abych měla přehled o základních názorech studentů na průběh jejich studia. Zde vyšlo najevo, že se obě skupiny studentů spíše cítí být pedagogicky připraveni na jejich budoucí profesi. Velmi kladně hodnotili němečtí studenti to, že znají spektrum pedagogických metod a dostalo se jim dostatečných znalostí základů pedagogiky. Na české straně respondentů se studenti také nejvíce shodli na tom, že mají přehled v pedagogických metodách. Naopak značná část odpověděla, že jim chybí praktické rady od vzdělavatelů učitelů, a to jak v Pasově, tak v Českých Budějovicích.

Druhá část dotazníku se skládala ze čtyř kompetenčních oblastí. Jednalo se o výroky, které měli studenti ohodnotit na základě svého pocitu připravenosti. Pro lepší názornost výsledků byly sestaveny následující grafy.

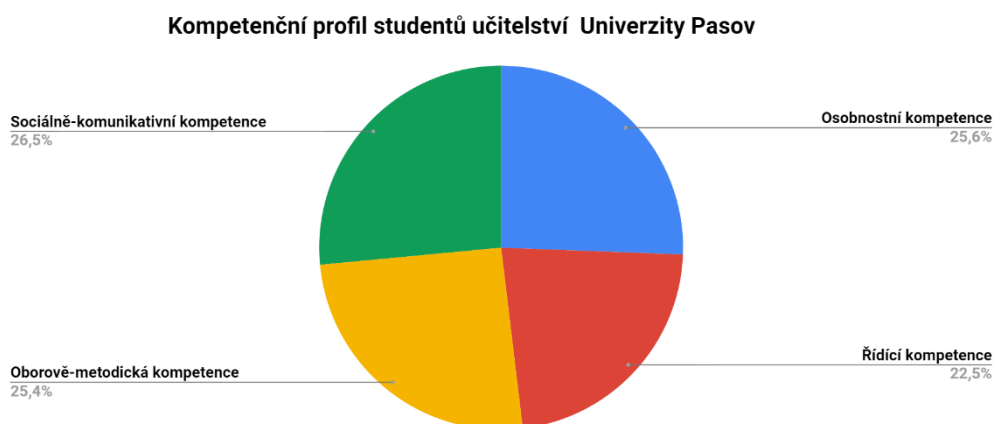
Kompetenční profil studentů učitelství PF JU



Graf č. 1: Kompetenční profil studentů učitelství II. stupně PF JU

Studenti PF JU se dle jejich názoru a dle výsledného grafu cítí být nejvíce připraveni v **oborově-metodické kompetenci**. Jsou si tedy nejvíce jistí oborovou složkou přípravy, kterou jim poskytla Pedagogická fakulta. Těsně za touto kompetencí se objevila **sociálně-komunikační kompetence**. Zde se jednalo především o to, že studenti jsou ochotni pomoci, dokáží se vcítit do druhých lidí, mají trpělivost a jsou tolerantní vůči názorům druhých. Velkým problémem v této kompetenci byl výrok: *Zvládám dobře těžké rozhovory*. Většina studentů odpověděla: „spíše ne, ne“. Na třetím místě v poměru všech kompetenčních oblastí se u českých studentů umístila **osobnostní kompetence**. U této kompetence se nejvíce studentů přiklonilo k názoru: *Jsem jako učitel rád vzorem* a nejméně k: *Jsem orientovaný(á) na vysoké výkony*. Všechny tyto tři oblasti kompetencí byly velmi vyrovnané. Jedinou odchylku můžeme spatřit v poslední **řídící** neboli **pedagogické kompetenci**. V této oblasti se studenti cítí být nejméně sebejistí. Je tedy zřejmé, že se necítí být zcela připraveni na to, co se týká každodenních školních situací. Také je zajímavé zmínit, že nejčastější odpovědí v této kategorii bylo, že studenti neví. Neví například, jestli jsou připraveni na rizika nebo jestli dokáží řešit konfliktní situace, protože v průběhu praxí se nemuseli s takovými situacemi vůbec setkat.

Dále následuje analýza výsledků kompetenčního profilu studentů Univerzity Pasov

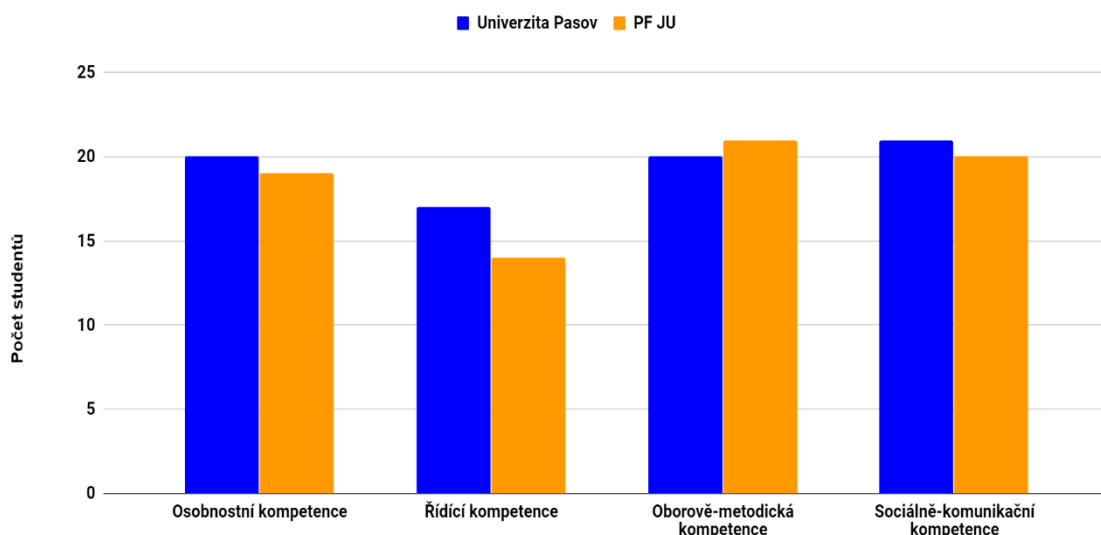


Graf č. 2: Kompetenční profil studentů učitelství II. stupně Univerzity Pasov

Graf č. 2 je velmi podobný grafu č. 1. Studenti Univerzity Pasov mají kompetenční profil ještě vyrovnanější než studenti PF JU. Z odpovědí vyplynulo, že jsou si z velké části vědomi toho, kde mají silné stránky. Za svou nejsilnější stránku považují **sociálně-komunikační kompetenci**. Následuje **kompetence osobnostní** a dále **oborově-metodická**.

Jak Češi, tak Němci jsou si nejméně jistí v **řídící kompetenci**. V této oblasti otázek například více než polovina studentů uvedla, že neví, zda jsou schopni zvládnout náročné pedagogické situace. Z toho můžeme odvodit, že i přes větší počet pedagogických praxí se němečtí studenti nemusí cítit v této kompetenční oblasti lépe připraveni, než čeští.

Předchozí grafy zobrazily poměr jednotlivých kompetencí vůči sobě. Přesné porovnání jednotlivých kompetenčních oblastí je vyobrazeno na grafu č. 3. Z tohoto grafu můžeme také lépe vyvodit rozdílné pohledy studentů obou vzdělávacích institucí na jejich připravenost v daných kompetencích.



Graf č. 3: Pociť připravenosti studentů v kompetenčních oblastech

Z celkových výsledků vyplývá, že studenti téměř na konci svého studia (resp. na konci první fáze vzdělávání) hodnotí rozvinutí svých základních klíčových kompetencí učitele velmi pozitivně. Obě strany se dokonce shodují téměř ve všech čtyřech dovednostech. Nejvíce z obou skupin respondentů se cítí být připraveni studenti PF JU v oborové složce univerzitní přípravy. Naopak nejméně připraveni se cítí ti samí studenti v kompetenci řídicí (pedagogické). U českých studentů můžeme tedy pozorovat nepoměr především mezi těmito dvěma složkami učitelské přípravy. Naopak dle studentů Univerzity Pasov jsou všechny čtyři kompetence rozvinuté vyrovnaně.

Dále jsem za pomoci otevřených otázek v dotazníku zjistila zajímavé aspekty jejich postojů a názorů na učitelskou profesi. Pokládala jsem celkem čtyři otevřené otázky, vztahující se ke každé ze základních profesních klíčových kompetencí učitele (osobnostní, řídicí, oborově-didaktická, sociálně-komunikativní).

- **Osobností kompetence:** Jaká vlastnost je dle Vás nejdůležitější pro učitelskou profesi?
- **Řídící kompetence:** Z které pedagogické situace máte největší obavy?
- **Oborově-metodická kompetence:** Máte zájem o další vzdělávání? Pokud ano, uveďte jaké.
- **Sociálně-komunikativní kompetence:** Z čeho máte obavy, co se týká komunikace ve Vaší budoucí profesi?

Na základě odpovědí studentů jsem zjistila, v jakých oblastech se studenti shodují a v jakém případě se jedná spíše o individuální problematiku. Všechny názory jsem dále porovnávala s názory německých respondentů a analyzovala tímto rozdílné pohledy studentů obou zemí.

7.1.1 Nejdůležitější vlastnosti učitele dle studentů učitelství

Každý z nás má určitou představu o tom, jak by měl vypadat správný učitel. Zajímalo mě tedy, jaké mínění mají studenti učitelství, kteří jsou na konci svého studia o tom, jakými vlastnostmi by měl učitel disponovat. Z odpovědí na mé otázky vyplynulo, že se jedná spíše o individuální charakteristiky, ale je zajímavé, že jak Němečtí, tak Čeští studenti zmínili nejčastěji jednu vlastnost a to: **empatii**. Empatie tedy patří dle studentů na obou stranách mezi jednu z nejdůležitějších vlastností učitele.

Čeští studenti dále preferovali tyto osobnostní vloh: 2. *nadšení pro svou práci*, 3. *objektivita*, 4. *trpělivost* a 5. *asertivita*. Němečtí studenti odpovídali nejčastěji takto: 2. *trpělivost*, 3. *autentičnost*, 4. *sociální kompetence* a 5. *nadšení pro svou profesi*. Zajímavým atributem učitele, který se objevil ve výsledcích na obou stranách byla také *schopnost sebereflexe*.

„Kvalitní“ učitel by tedy měl dle názoru obou skupin studentů být především empatický, trpělivý a být nadšený pro svou profesi. Tyto „kvality“ tedy nejlépe odpovídají **sociální kompetenci**.

7.1.2 Pedagogické situace, ze kterých mají studenti učitelství obavy při nástupu do profese

Existuje řada pedagogických situací, které nastanou v průběhu praxe budoucích učitelů. S těmito okolnostmi se mohou studenti setkat již v průběhu povinných pedagogických praxí v rámci první fáze učitelství přípravy. Je zajímavé porovnat obavy studentů učitelství obou zemí ještě před začátkem jejich kariéry. Níže uvedené pedagogické situace (viz tab. č. 4) nám pomohou nastínit témata, v jakých konkrétních situacích se studenti cítí být nepřipraveni a neví si rady při jejich řešení. Pedagogické situace, ze kterých mají studenti učitelství na PF JU a Pasovské univerzitě největší obavy jsou tyto:

Tabulka č. 4 Náročné pedagogické situace dle studentů učitelství

Studenti učitelství PF JU	Studenti učitelství Univerzity Pasov
1. Konflikty s rodiči	1. Nekázeň
2. Úrazy během hodiny	2. Inkluze
3. Nekázeň	3. Konflikty s rodiči
4. Šikana	4. Neschopnost odpovědět na otázky

Na základě tabulky č. 4 můžeme analyzovat situace, při jejichž řešení by si studenti pravděpodobně v průběhu praxe nebyli jisti. Téměř polovina českých studentů uvedla, že mají obavy z kontaktu s rodiči. Je pravdou, že ani na univerzitě ani v průběhu pedagogických praxí student učitelství nemá šanci vyzkoušet si vést rozhovor s rodiči, rodičovské schůzky atd. Tato situace se objevila jako náročná velmi často i na německé straně respondentů, a to na třetím místě. Pasovští studenti hodnotí jako klíčovou problematickou situaci nekázeň. Nejčastěji uvedli, že mají obavy z vyrušování v hodině a také, že je žáci nebudou respektovat. Na druhé místo čeští studenti zařadili situaci, jak zvládat úrazy a zranění během výuky. Nejednalo se pouze o úrazy, ale studenti mají také respekt ze zdravotních potíží integrovaných žáků jako je například epileptický záchvat či vyostřené ADHD. Toto téma úzce souvisí s inkluzí, kterou uvedli němečtí studenti na druhém místě.

7.1.3 Preferované volby dalšího vzdělávání

Jaké jsou preference dalšího vzdělávání studentů učitelství jsem zkoumala především proto, abych zjistila, zda budoucí učitelé mají vůbec zájem se dále rozvíjet, a také šlo o to zjistit, o jaké oblasti dalšího vzdělávání zájem vykazují. V této části výzkumu se studenti učitelství PF JU a Univerzity Pasov nejméně shodovali. Velkou roli hraje především rozlišná nabídka možností dalšího vzdělávání v obou zemích a odlišné osobní zájmy každého respondenta. Přesto ale velká část českých studentů odpověděla, že má zájem o *celoživotní vzdělávání* v podobě studia učitelství pro střední školy. Mezi další nejvíce zmiňované formy následného vzdělávání uvedli: *učitelství pro první stupeň a čeština pro cizince*. Mezi ostatní, ale již individuální potřeby, patřily osobnostní rozvojové kurzy, práce s problémovým žákem, speciální pedagogika či učitelství pro mateřské školy. Naopak na Univerzitě Pasov by se studenti nejvíce chtěli dále specializovat v oblastech jako jsou *nové pedagogické metody a mediální výchova* („*Medienpädagogik*“).

Dále byly zmíněny následující tyto preferované možnosti: prevence šikany a násilí, projektová práce s dětmi, práce s rodiči, rétorika, školní psychologie a heterogenita ve třídách. Je tedy zřejmé, že studenti PF JU mají spíše zájem o změnu oboru či zaměření, kdežto v Pasově se studenti chtějí více rozvíjet co se týká učitelských dovedností.

7.1.4 Oblasti, kde se studenti cítí být komunikativně nekompetentní

Odpovědi na tyto otázky mi pomohly nahlédnout na problémy spojené se sociálně-komunikativní kompetencí. Vyšlo najevo, které komunikační situace považují studenti za problematické. Je překvapivé, že ani čeští ani němečtí studenti neshledávají interakci „žák-učitel“ jako jednu z nejkomplicovanějších. Daleko častěji uvedly obě strany, že největší obavy mají z komunikace s rodiči žáků a se svými kolegy. Studenti Univerzity Pasov uvedli dokonce nejčastěji obavy spojené s komunikací s kolegy ve své budoucí profesi: *konkurenční boj mezi kolegy, opačné zájmy ze strany kolegů, hádky*

s kolegy. Druhou nejčastější odpovědí bylo: „Mám strach, že starší kolegové budou špatně hovořit o mých inovativních metodách.“ Dále pak popsali tyto obtížné komunikační situace: *těžké rozhovory s rodiči, nedorozumění, neschopnost odpovědět na všechny otázky a nenavázání spojení mezi žáky*. Studenti PF JU se jednoznačně nejvíce obávají rozhovorů s rodiči. To uvedlo velký počet respondentů. Jednalo se například o tyto odpovědi: „Nedokážu si představit vést třídní schůzky a mluvit před všemi rodiči.“, „Mám strach z problémových rodičů.“ Na druhé místo se poté zařadila pochybnost, jak komunikovat v učitelském kolektivu a jakýsi respekt z komunikace se staršími kolegy. Dále pak: *projev před třídou, jak správně komunikovat s žáky, jak řešit nekázeň*.

Z reakcí respondentů v oblasti sociálně-komunikativní kompetence nám vyplývá, že největší obavy mají studenti obou institucí z komunikace se staršími lidmi, a to zejména s rodiči a kolegy. Je pouze otázkou, nakolik tento fakt přisuzovat věku začínajících učitelů a s ní spojené nejistotě a respektu před zkušenými a staršími osobami nebo univerzitám, které nenabízejí žádné semináře spojené s touto problematikou.

7.2 Polostrukturovaný rozhovor

Druhou fází výzkumu této diplomové práce se stala metoda polostrukturovaného rozhovoru. Účelem této metody bylo získat více individuálních názorů studentů na to, jak je daná univerzita připravila na budoucí profesi učitele opět s ohledem na profesní klíčové kompetence. Odpovědi jednotlivých respondentů, kterými se v této fázi stali studenti a také začínající učitelé potvrdily výsledky získané z elektronického dotazníku.

Pro rozhovory byly vytvořeny otevřené otázky, které byly identické jak pro české, tak německé respondenty. Tato metoda zkoumání mi velmi pomohla nahlédnout hlouběji do dané problematiky a postojů studentů. Jednalo se celkem o čtyři skupiny dotazovaných:

- dva studenti PF JU x dva studenti Univerzity Pasov
- dva začínající učitelé PF JU x dva začínající učitelé Univerzity Pasov

Nejdříve jsem se dotazovala českých a následně německých studentů a začínajících učitelů. Mohla jsem tedy porovnat názory pasovských studentů se studenty PF JU, co se týká negativních a pozitivních aspektů pregraduální fáze vzdělávání na jejich univerzitě.

Postoje a názory českých a německých respondentů na následující otevřené otázky:

1. Připravila Vás pedagogická fakulta/univerzita dle vašeho názoru dostatečně na budoucí učitelskou profesi?

Odpovědi na tuto otázku, získané od studentů PF JU či začínajících učitelů, kteří jsou absolventy této Pedagogické fakulty jsou velmi obdobné. Všichni dotazující se shodli na tom, že v univerzitní fázi by si přáli více praxí a následků, nejlépe již v průběhu bakalářského studia. Kvůli nedostatku zažitých reálných situací ze školního prostředí se tedy necítí být dostatečně připraveni.

Studenti PF JU dále většinou obdobně odpovídali, že po zkušenostní stránce si nemyslí, že je univerzita připravila, protože se dostali do kontaktu s dětmi až ve čtvrtém ročníku studia. Tento fakt uvedli všichni respondenti, kteří by preferovali, aby mohli chodit hospitovat do škol a následně pak učit mnohem dříve. Jeden ze studentů dokonce uvedl, že by nejraději zapojil paralelně hospitace a výuku na jednotlivých školách do didaktických předmětů. Studenti by si mohli ihned vyzkoušet učit podle toho, co probírají v rámci didaktických předmětů a propojit si tak teorii s praxí.

Teoreticky se tito studenti cítí být dostatečně připraveni, ale to nestačí k tomu, aby se mohli stát kvalitními učiteli. Výrok studentky PF JU: *„Co se týká mého oboru, tak se cítím být dobře připravena. Vůbec si ale nedovedu představit, jak potom budu učit, podle čeho a v jakém pořadí.“* odpovídá tomu, že za nejtěžší považují studenti předání vědomostí, které nabyli dostatečně na Pedagogické fakultě.

Mezi německými respondenty bylo zajímavé pozorovat, že jejich odpovědi úzce souvisely s typem školy, pro který studují nebo studovali. Jinak tedy například odpovídali studenti, kteří studují učitelství obor pro školy reálné („Realschule“) a jinak ti, kteří pro hlavní školy („Hauptschule“, v Bavorsku název: střední škola „Mittelschule“). I zde se všichni respondenti shodli na tom, že jim v první fázi vzdělávání chyběla nejvíce **orientace na praxi** a dokonce uvedli, že by uvítali „souvislou pedagogickou praxi“, protože i přes větší počet praxí si v průběhu univerzitní fáze nemají možnost vyzkoušet učit v jedné delší fázi všechny své předměty.

Studenti a začínající učitelé oboru pro **hlavní školy** stejně jako čeští respondenti uvedli, že si nemyslí, že by je univerzita dostatečně připravila na učitelskou profesi. Také se odkazovali na nedostatečný počet hodin strávených vyučováním na školách. Nejraději by zavedli semestr praxí tzv. „Praxissemester“, kdy by po dobu jednoho semestru chodili pouze vyučovat a seznámili se tak důkladněji se školním prostředím.

Všichni respondenti studující pro tento typ školy dále zmínili nevýhodu, že na univerzitě studovali pouze tři předměty, ale ve škole pak budou muset učit jednu třídu všechny předměty, které ani nestudovali.

Německá studentka, která studuje učitelství obor pro **reálné školy** konstatovala, že její studium vypadá velmi podobně jako studium učitelství pro II. stupeň ZŠ na PF JU. Cítí se být velmi dobře připravena po teoretické stránce, ale ocenila by, kdyby předměty byly více orientovány na školní praxi. Všichni němečtí respondenti se tedy shodli na tom, že studijní obory by se měly lépe vztahovat k typu školy, pro který studují.

2. Dokážete propojit teoretické znalosti získané na univerzitě s pedagogickou praxí?

Tato otázka činila všem studentům největší problémy. Drtivá většina uvedla, že si není jistá, zda je schopna propojit teorii s praxí. Každý z respondentů poté také zmínil, že je velmi rád za didaktické předměty. I zde se ale studenti odkazovali na přání většího počtu hodin strávených na školách, kde by sledovali výuku a ihned tak zkoušeli propojit

teoretické poznatky s praxí. Jeden student PF JU dokonce uvedl, že stejně většinou ve výuce jedná intuitivně a na poznatky získané z didaktických předmětů si jen těžko vzpomene.

Zajímavým zjištěním byla jedna výpověď studentky Univerzity Pasov, která studuje obor pro reálné školy. Tento obor se nejvíce podobá studiu učitelství pro II. stupeň ZŠ na PF JU. Uvedla, že teorii nelze moc propojit s praxí, protože při studiu dvou aprobačních předmětů nemají žádné speciální přednášky a semináře jen pro učitele. Studují tyto předměty společně s ostatními studenty univerzity z různých fakult (například ekonomii se studenty Ekonomické fakulty). Sdělila, že tito ostatní studenti se připravují na svou profesi a ona na profesi učitele, a to k sobě vůbec neseďí. Filozofická fakulta, na které studuje učitelství by dle jejího názoru měla lépe orientovat předměty na školní praxi. Všichni studenti se tedy shodli na tom, že předměty by měly být více zaměřeny na školní výuku. Pokud by tedy měli více praxe, mohli by lépe navázat na teoretické poznatky.

3. Z čeho máte největší obavy při nástupu do profese?

V kapitole 6.1.2 jsem představila obávané pedagogické situace jak českých, tak německých studentů. Při osobních setkáních jsem chtěla lépe pochopit tyto obavy a nastínit tak, z čeho pramení. Na tuto otázku jsem se opět ptala studentů, a navíc i začínajících učitelů. Vyšlo najevo, že největší respekt mají začínající učitelé z toho, s čím se ještě nesetkali. Jednalo se především o problémové situace, kterými si začínající učitelé musí projít až v průběhu své praxe. Němečtí i čeští studenti vysvětlovali, že si nejsou jisti v těch oblastech, ke kterým neměli na univerzitách žádné přednášky: *rodičovské rozhovory a schůzky, administrativa, exkurze, problémy s žáky*. Dále většina studentů také odpověděla, že se nejvíce obává začít učit a jakým způsobem se nejlépe dostat do rytmu učitelského života.

Začínající učitelé byly dotazováni, jaká situace jim činila největší problémy při nástupu do jejich profese. Shodli se s výroky studentů, že za komplikované považovali ty situace, se kterými se nesečkali v průběhu přípravné fáze. Zde nejčastěji uváděli:

- Obstarání si dostatečných materiálů.
- Jakým způsobem hodnotit žáky? (např. ústní prezentace žáků)
- V jakém věku by žáci měli vůbec být schopni jaké kompetence?
- Jak formulovat otázky v testu?
- Třídní administrace.
- Práva a povinnosti žáků, učitelů a rodičů.

Jako příklad uvádím názor začínajícího učitele na jedné z bavorských hlavních škol. Dle jeho názoru je pro začínající učitele nejobtížnější obstarat si potřebné materiály. Učitelé na začátku své kariéry nemají žádné speciální knihy, materiály a pomůcky vhodné pro výuku. Dostanou pouze jednu učebnici a nikdo jim není připraven pomoci. Jako klíčové dále uvedl, že učitel musí zvážít i různé pedagogické metody, práce ve skupinách a pracovní listy, a to může být pro začínající učitele dle jeho názoru velmi obtížné.

4. Která kompetence ze čtyřpilířového modelu: osobnostní, řídicí, oborově-didaktická, sociálně-komunikativní je podle Vás pro učitele nejdůležitější a proč?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že studenti PF JU se nejvíce cítí být připraveni v oborové a sociální kompetenci a studenti Univerzity Pasov také v kompetenci sociální a dále poté v osobnostní. Dle názoru téměř všech respondentů vyšlo najevo, že co se týká učitelské profese považují **sociálně-komunikativní kompetenci** za nejvíce klíčovou. Nejvíce se pak shodli na tom, že i bez oborové kompetence může učitel dobře zacházet se svými žáky a být schopen předat látku. Studenti dále zmínili, že když učitel neví, jak zacházet s dětmi, tak je jedno, na kolik jistý si je ve svém oboru. Důležité je ale především dokázat propojit všechny kompetence a učitel by tedy měl disponovat jakýmsi „mixem“ všech čtyř kompetencí.

5. V čem se cítíte být nejvíce a nejméně připraveni?

Odpovědi na tuto otázku opět korespondují s kompetenčními profily vzniklými na základě dotazníku v první výzkumné části. Zde čeští i němečtí studenti jasně shodli, že jsou připraveni lépe teoreticky než pedagogicky. Obě skupiny začínajících studentů i učitelů se nejlépe cítí být připraveni, co se týká jejich oborových předmětů. Všichni respondenti se také dále shodli na tom, že za nejvíce problematické považují zacházení s žáky. Zde ale musím podotknout rozdílné výpovědi studentů v porovnání se začínajícími učiteli, kteří si mohou více uvědomit, co jim v praxi chybí.

Nejčastější výpovědi **studentů PF JU a Univerzity Pasov** na to, v čem se cítí být nejméně připraveni:

- jednání s žáky
- komunikace před třídou
- naplánování celé hodiny
- komunikace s rodiči

Nejčastější výpovědi **začínajících učitelů**, v čem se cítí být nejméně připraveni:

- jak přistupovat k žákům s IVP
- způsob spolupráce s asistentem pedagoga
- obstarávání výukových materiálů
- celková administrativa školy
- komunikace s rodiči

6. Jaké oblasti vzdělávání byste nejrady zahrnuli do studia na PF JU/ Univerzitě Pasov?

Na základě uvědomění si slabých i silných stránek přípravné vzdělávací fáze učitelů byly studenty navrženy témata, která by uvítali v rámci svého studia. Všechny tyto předměty a oblasti studia se vztahovaly na již předem zmíněné odpovědi, které reflektovaly preference studentů učitelství.

Preferované oblasti studia studentů a začínajících učitelů PF JU:

- simulace hodiny či videozáznamy z vyučovacích hodin
- komunikační dovednosti učitele v praxi
- více náslechnů a praxí (již v průběhu bakalářského studia)
- více didaktických předmětů
- kurz první pomoci orientovaný na školní praxi

Preferované oblasti studia studentů a začínajících učitelů Univerzity Pasov:

- více sociálních předmětů
- rétorika, komunikační dovednosti učitele, mluvený proslav
- společné projekty s žáky (vzájemná spolupráce univerzity a škol)
- lepší rozdělení obsahu teorie v oborových předmětech
- studenti oboru pro „hlavní školy“: neučit se do hloubky pouze tři hlavní předměty, ale z části probrat všechny předměty, které potom budou vyučovat

8 Diskuze

Pregraduální příprava studentů učitelství je v dnešní době velmi sledovaná. Jelikož jsem sama studentkou PF JU a měla jsem možnost studovat jeden semestr učitelství na Univerzitě Pasov, rozhodla jsem se nahlédnout do této problematiky. Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jaký pohled mají studenti učitelství PF JU a Univerzity Pasov a začínající učitelé na náplň jejich studia a pocit připravenosti po jeho absolvování. Bylo nahlíženo na různé publikace, které popisují vzdělávání učitelství v České republice a v Bavorsku. Tato práce se především opírá o profesní klíčové kompetence učitele a zkoumá do jaké míry je studenti PF JU a Univerzity Pasov dle jejich pohledu rozvíjejí.

V této části diplomové práce budou shrnuty výsledky výzkumu a porovnání obou institucí. Pro tento výzkum bylo zásadní vymezit si standardy profesních klíčových kompetencí jak na české, tak německé straně. Domácí i zahraniční zdroje nastínily problematiku těchto kompetencí a vyšlo najevo, že neexistuje jednotný mezinárodní standard kompetencí učitele. Z toho vyplývá, že i celkové studium učitelství na obou univerzitách probíhá odlišným způsobem. Nejdříve si tedy shrneme nejdůležitější rozdíly univerzitní přípravy budoucích učitelů na obou institucích.

Prvotní rozdíl můžeme spatřit ihned v podobě celého školního vzdělávacího systému, kdy vysokoškolské studijní programy zřizuje pro celou Českou republiku MŠMT. V Německu si každá spolková země reguluje vzdělávací systém sama. Jinak tedy vypadá studium učitelství v Bavorsku a jinak například v Bádensku-Württembersku. Na základě studia zahraniční literatury se dá dokonce říci, že zvláště Bavorsko je specifická země, co se týká vzdělávání. V Bavorsku mohou učit pouze ti učitelé, kteří v Bavorsku vystudovali. V jiných zemích tato regulace neplatí. Znamená to tedy, že v každé zemi mají studenti učitelství jiné názory a postoje na samotné studium? Z mého výzkumu vyplývá, že tomu tak být nemusí.

Největším rozdílem přípravy učitelů PF JU a Univerzity Pasov jsou fáze jednotlivých vzdělávání. První univerzitní fáze je na obou institucích dle zdrojů i názorů studentů velmi podobná. Studenti PF JU stráví na univerzitě zpravidla pět let a studenti Univerzity Pasov čtyři až pět let podle typu oboru.

Pro většinu německých studentů tím ale studium nekončí a zúčastní se přípravné služby („referendariátu“). V této fázi by mělo docházet k nabytí profesních klíčových kompetencí učitele a studenti by se zde měli důkladněji připravit na svou budoucí profesi. Studenti Univerzity Pasov, kterých jsem se dotazovala, ale prošli zatím pouze první univerzitní fází na jejich univerzitě, a proto jsem tuto skupinu mohla porovnat se studenty učitelství II. stupně na PF JU.

Je tedy vidět, že než se stanou bavorské studenty učitelství „opravdovými učiteli“, musí projít daleko větším počtem praktických i teoretických oblastí studia. Díky působení na školách v průběhu přípravné služby mohou získat více zkušeností, co se týká práce s dětmi a znalostí školního prostředí. V praktické části byly především porovnávány názory studentů obou institucí na konci první přípravné fáze a začínajících učitelů, kteří zde studovali.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak se studenti PF JU a Univerzity Pasov cítí být připraveni na svou budoucí profesi s ohledem na rozvoj profesních klíčových kompetencí. Přestože se kvalita přípravy učitelů nehodnotí příliš kladně, studenti ji hodnotí spíše pozitivně. Téměř všichni studenti přiznali, že po teoretické stránce je univerzita připravila dostatečně a jsou rádi za prohloubení znalostí oborových předmětů. Studenti PF JU dále uvedli, že se necítí být připraveni pedagogicky kvůli malé praxi s dětmi. Studenti Univerzity Pasov by si také přáli lépe uspořádat studium a předměty více orientovat na školní praxi. Obě skupiny respondentů ale měly spíše pozitivní vztah k učitelské profesi a uvedly, že nelze zlepšit univerzitní přípravu natolik, aby se cítili „stoprocentně připraveni“.

Dalším cílem bylo porovnat názory a postoje studentů na základní profesní kompetence učitele. Zde se ukázalo, že všechny čtyři vybrané kompetence (osobnostní, řídicí, oborově metodickou a sociálně-komunikativní), hodnotili studenti učitelství obou univerzit jako velmi rozvinuté. Studenti Univerzity Pasov se cítí být kompetentní ve všech oblastech takřka vyrovnaně. Téměř stejně vyšla připravenost v kompetenci sociálně-komunikativní z pohledu obou skupin. Na české straně respondentů se prokázalo, že převažuje jasně oborová složka přípravy nad pedagogickou.

Nejkomplikovanější bylo nalézt odpověď na výzkumnou otázku: Jak jsou propojeny z pohledu studentů obou institucí teoretické poznatky z univerzity s praxí? Vyšlo najevo, že jak pasovští, tak českobudějovičtí studenti měli problémy zodpovědět tuto otázku a často sdělili, že neví. Studenti PF JU byli toho názoru, že jim nejvíce pomohly didaktické předměty k propojení teorie s praxí. Nejrady by ale měli tyto předměty již v průběhu bakalářského studia a mohli tak od začátku propojovat tyto dvě složky. Na německé straně se objevila jasná nesourodost názorů dle typu škol. Většina studentů ale uvedla, že nelze dobře propojit teorii s praxí. Studenti oboru pro reálné školy („Lehramt Realschule“) studují své oborové předměty na univerzitě se studenty ostatních fakult a nestudují je pouze s budoucími učiteli. Z tohoto hlediska vyplývá výhoda studia učitelství na pedagogických fakultách, na kterých se soustředí pouze budoucí učitelé.

Další sledovanou oblastí výzkumu byly pedagogické situace, kterých se budoucí učitelé obávají. Ty byly porovnávány se situacemi, které činily největší problém již začínajícím učitelům. Z analýzy výroků těchto skupin respondentů vyšlo najevo, že studenti učitelství považují za problémové zcela jiné oblasti než začínající učitelé, kteří se již setkávají s reálnými situacemi. Mezi německými i českými studenty se nejčastěji objevily tyto problémové aspekty: *konflikty s rodiči, nekázeň, šikana, úrazy a inkluze*. Naopak začínající učitelé se více soustředí na to, jakým způsobem efektivně sestavit hodinu, jak hodnotit své žáky a připravovat testy. Dále pak uvedli, že za problém považují, že nejsou dostatečně informováni o právech a povinnostech žáka, rodiče a učitele. Jeden německý začínající učitel souhlasil se studenty učitelství a zmínil, že nejtěžší pro něj byl první telefonický rozhovor s rodičem jednoho z žáků.

Na konci polostrukturovaného rozhovoru byla přidána ještě otázka, jaká témata či oblasti vzdělávání by si respondenti přáli zahrnout do jejich studia. Jelikož byli všichni respondenti téměř na konci studia či absolventy daných institucí, mohli se dobře zamyslet, co jim opravdu v přípravné fázi chybí. Z návrhů od studentů a začínajících učitelů vyplynul opět požadavek na propojení praxe a teorie. Čeští studenti a začínající učitelé by si přáli větší dotaci hodin didaktických předmětů, komunikačních cvičení, praxí a náslechů či dokonce kurz první pomoci orientovaný na školní praxi. Všichni němečtí respondenti tvrdili, že si přejí celý semestr věnovaný vyučování na školách a celkově lepší propojení a komunikaci univerzity se školami, učiteli a žáky.

Celý výzkum nám tedy může poukázat nejen na problematiku vzdělávání učitelů na PF JU a na Univerzitě Pasov, ale na problematiku pregraduální přípravy učitelů v širším mezinárodním měřítku. Z výpovědí respondentů obou zemí vyplynulo, že jsou si vědomi nabývání profesních kompetencí již v univerzitní fázi přípravy. Jako klíčovou pak stanovují sociálně-komunikativní kompetenci, která je dle jejich názoru nejdůležitější pro práci učitele. Z tohoto hlediska můžeme konstatovat, že nabývání profesních kompetencí učitelů, jako je například kompetence oborová, nemusí být podstatným faktorem ke zvládnutí profese jako takové. Co je ale dle všech skupin dotazovaných nejpodstatnější, je být schopen se jako učitel dále sebevzdělávat a rozvíjet všechny kompetence, které náleží k učitelské profesi. Jedině pak budou schopni navázat všechny poznatky získané na univerzitách na školní situace. Univerzita jako taková jim dle jejich názoru může být velmi nápomocná k profesnímu rozvoji, ale nemůže je připravit na všechny situace odehrávající se za zdmi fakulty či univerzity, protože „pravým učitelem“ se stejně stávají až po letech praxe.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala problematikou přípravného vzdělávání učitelů na PF JU v Českých Budějovicích a na Univerzitě Pasov. Charakteristickým rysem této práce bylo nahlédnout do této oblasti za pomoci profesních klíčových kompetencí učitele, jejichž rozvoj patří k přípravné fázi učitelů. Cílem bylo zjistit, jak se studenti obou institucí cítí být připraveni na svou budoucí učitelskou profesi právě s ohledem na rozvoj profesních kompetencí.

V teoretické části jsem se zabývala těmito pojmy: učitelská profese, profesní rozvoj a standard učitele, a to z hlediska českých i zahraničních zdrojů. Dále bylo klíčové vymezit pojem „profesní kompetence učitele“. Zajímalo mě, jak tento pojem definuje jak český, tak německý pedagogický slovník. V této kapitole jsem také nahlédla na různé kompetenční modely českých i německých pedagogů, kteří ve svých odborných publikacích tyto modely řeší. Tato kompetenční schémata mi ukázala, jaké oblasti vzdělávání učitelů jsou klíčové v České republice a Německu. K praktické části jsem vybrala čtyři základní profesní klíčové kompetence, které se shodovaly jak v českém, tak německém modelu.

Důležitá pro tuto práci byla také charakteristika německého a českého školství a studia učitelství na PF JU a na Univerzitě Pasov. Zaměřila jsem se na stupně a typy škol v Německu, které se liší od jediného typu ZŠ v České republice. Po seznámení se s českými i zahraničními zdroji, které popisují přípravné fáze, vyšly najevo rozdíly a podobnosti vzdělávání učitelů na těchto institucích.

Hlavním cílem této práce a její praktické části bylo seznámit čtenáře s názory a postoji studentů učitelství a začínajících učitelů na jejich studium a připravenost k budoucí učitelské profesi. Klíčové bylo stanovit, v jakých kompetenčních oblastech jsou studenti PF JU a studenti Univerzity Pasov dle jejich pohledu nejvíce připraveni na profesi učitele. Za pomoci dotazníku a rozhovorů jsem zjistila, jak tito respondenti nahlíží na současné vzdělávání učitelů v České republice a v Bavorsku, v jakých kompetenčních oblastech se cítí být jisti, čeho se obávají při nástupu do své profese či co by si například přáli zahrnout do jejich studia.

Z výsledků výzkumného šetření vyšlo najevo, v jakých oblastech se studenti cítí být připraveni na svou budoucí profesi a můžeme tedy konstatovat, že cíl práce byl naplněn. Je zřejmé, že jak čeští, tak němečtí studenti jsou si vědomi toho, co obnáší práce učitele. Základní profesní klíčové kompetence: osobnostní, řídicí, oborově-metodickou i sociálně komunikativní posuzují jako bázi pro výkon učitelské profese a hodnotí je u sebe jako dostatečně rozvinuté. Dle jejich názoru by se učitel neobešel bez sociálně komunikativní kompetence. Jako důležité vyšlo najevo přání německých i českých studentů většího propojení univerzit se školním prostředím.

Na základě mých zjištění můžeme říci, že univerzitní příprava učitelů v Pasově i v Českých Budějovicích je velmi podobná. Největším rozdílem je skutečnost, že v České republice začínají noví učitelé učit již po absolvování první fáze vzdělávání. V Německu není pouze tendence propojení teorie s praxí, ale důležité je i správné propojení první univerzitní a druhé přípravné fáze (referendariátu).

Domnívám se, že zpětná vazba od studentů učitelství a začínajících učitelů je důležitým přínosem pro transformaci současného vzdělávání učitelů. Výsledky práce mohou lépe osvětlit tuto problematiku a umožní pochopit jakým způsobem dochází z pohledu studentů k nabývání profesních kompetencí učitelů. Dále tato práce může napomoci vzdělavatelům budoucích učitelů, kteří zajišťují jejich prvotní profesní rozvoj a mohou tak při výuce zohlednit preference studentů. Budu velmi ráda, pokud se tato diplomová práce stane zajímavým přínosem pro všechny, kteří se vzděláváním učitelů z mezinárodní perspektivy zabývají.

Seznam použitých zdrojů

BARTHOLD, Hans-Martin, 2001. *Wie werde ich Lehrer? Handbuch Lehramtsstudium*. Frankfurt: Societäts-Verlag. ISBN 3-7973-0780-2.

BAUMERT, Jürgen a Mareike KUNTER, 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.

BERENDT, Brigitte (Hrsg.), 2000. *Neues Handbuch Hochschullehre*. [Teil] K 2.5. Entwicklung von Rahmenbedingungen und Studiensystemen. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.

BERNINGER, Ina et al., 2012. *Grundlagen sozial-wissenschaftlichen Arbeitens*. Opladen, Toronto: Budrich. ISBN 978-3-8252-3772-1.

BÖHM, Winfried a Wilhelm HEHLMANN, 2000. *Wörterbuch der Pädagogik*. 15., überarbeitete Aufl. Stuttgart: Kröner. ISBN 3-520-09415-0.

DIAZ-BONE, Rainer a Christoph WEISCHER, 2015. *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-16629-2.

DUKE L. Daniel a Richard J. STIGGINS, 1990. Beyond Minimum Competence: Evaluation for Professional Development. In: MILLMAN, Jason a Linda DARLING-HAMMOND, 1990. *The New handbook of teacher evaluation*. Newbury Park, Calif.: Sage, s. 116-132. ISBN 978-0-8039-3394-1.

EBERLE, Gerhard, Axel HILLIG a Karl-Heinz AHLHEIM, 1988. *Meyers kleines Lexikon*. Mannheim: Meyers Lexikonverlag. ISBN 3-411-02665-0.

FISCHER, Andreas, Gabriela HAHN a Maria-Eleonora KARSTEN (Hrsg.), 2006. *Lehrerbildung-ein universitäres Kaleidoskop*. Bielefeld: Bertelsmann. ISBN 3-7693-3449-9.

FLICK, Uwe, 2018. *Designing qualitative research*. Second Edition. Thousand Oaks, Calif.: Sage. ISBN 978-1-4739-1198-7.

- FUCHS, Hans-Stefan, 2007. *Lehrerbildung in Bayern und die Aufgaben des Lehrers im Spiegel des Lehrerbildungsrecht*. Aachen: Shaker Verlag. ISBN 978-3-8322-6774-2.
- GIBBS, Graham a Uwe FLICK, 2018. *Analyzing Qualitative Data*. Sage qualitative research kit. Second Edition. London: Sage. ISBN 978-1-4739-1581-7.
- GUNTER, Barrie, 2000. *Media research methods. Measuring Audiences, Reactions and Impact*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. ISBN 0 7619 5658 1.
- HERZMANN, Petra a Johannes KÖNIG, 2016. *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinghardt. ISBN 978-3-8252-4337-1.
- HEYSE, Volker, John ERPENBECK a Stefan ORTMANN, 2015. *Kompetenzmanagement in der Praxis. Kompetenz ist viel mehr. Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis*. Band 9. Münster/New York: Waxmann. ISBN 978-3-8309-3336-6.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ, 2014. *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Projekt nexus: Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Bonn: Nexus. ISBN: 978-3-942600-33-0.
- HÖHLE, Gerhard, 2014. *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingenbedingungen von Unterricht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag. ISBN: 978-3-934575-47-9.
- JANDOVÁ, Renata a Ludmila PROKEŠOVÁ, 2008. *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-113-0.
- JUKLOVÁ, Kateřina, 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-266-9.
- JURCZEK, Peter, Rocco HAUSTEIN a Tabea BEYREUTHER, 2012. *Regionální vazby mezi univerzitami v česko-německém pohraničí a jejich vědecký potenciál*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-453-0.

KLIEBISCH, Udo W. a Roland MALOEFSKI, 2011. *Lehrer Sein, Erfolgreich handeln in der Praxis, Band 1*. Hohengehren: Schneider Verlag. ISBN 978-3-8340-0971-5.

KLIEME, Eckhard a Johannes HARTIG, 2007. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-90865-6.

KUNZ-HEIM, Doris, 2002. *Qualität durch Qualifizierung: Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht*. Verlag Beltz Juventa. ISBN 978-37-7991-436-5.

LANDERT, Charles, 1999. *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur; Zürich: Rüegger. ISBN 978-3725306206.

MAŇÁK Josef a Vlastimil ŠVEC, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.

MISOCH, Sabine, 2015. *Qualitative Interviews*. Berlin/München/Boston: De Gruyter Oldenbourg. ISBN: 978-3-11-034810-1.

NIESKENS, Birgit, 2009. *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf-und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier Verlag. ISBN 978-3-86727-847-8.

NIESKENS, Birgit, 2014. Career Counselling for Teachers. In: HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ. *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Projekt nexus: Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Bonn: Nexus. ISBN: 978-3-942600-33-0.

OECD, 2011. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD. ISBN 978-92-64-11420-3.

ONDREJKOVIČ, Peter, 2002. K metodologickým otázkám kvalitativneho a kvantitatívneho výskumu (v sociológii výchovy). *Pedagogická Revue*, 54, č. 2., s. 101-120.

ORTENBURGER, Andreas, 2010. *Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtstudierenden*. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 978-3-631-59976-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

RICHARDSON, Paul W., Stuart A. KARABENICK a Helen M.G. WATT, 2014. *Teacher motivation: theory and practice*. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-52683-8.

SAALFRANK, Wolf-Thorsten a Thomas LERCHE, 2013. *Lehramtsstudium modularisiert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-8252-3875-9.

SEIBERT, Norbert a Milada KREJČÍ, 2012. *PACZion-Binationale Dokumentation der Projektergebnisse zum Nachweis der Effizienz einer systematischen Gesundheitsförderung im Lehrberuf*. Universität Passau. ISBN 978-3-9811464-5-5.

SCHAFFER, Hanne a Fabian SCHAFFER, 2020. *Empirische Methoden für soziale Berufe. Eine anwendungsorientierte Einführung in die qualitative und quantitative Sozialforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus. ISBN 978-3-7841-3101-6.

SCHIRMER, Dominique, 2009. *Empirische Methoden der Sozialforschung: Grundlagen und Techniken*. Paderborn: Wilhelm Fink. ISBN 978-3-7705-4774-6.

SCHUBARTH, Wilfried, Karsten SPECK a Andreas SEIDEL, 2007. *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 978-3-631-55856-0.

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLAVÍK, Milan, 2012. *Vysokoškolská pedagogika: co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2010. Učitelská profese a její současné proměny. In: KRYKORKOVÁ Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 33-43. ISBN 978-80-7308-301-4.

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2008. Směřování Katedry pedagogiky a psychologie PF JU. In: JANDOVÁ, Renata a Ludmila PROKEŠOVÁ, *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 24-25. ISBN 978-80-7394-113-0.

ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-807367-313-0.

VÁŇOVÁ, Miroslava, 2002. Učitelské vzdělávání v zemích EU. *Pedagogická orientace*. č. 4, s. 6-8. ISSN 1211-4669.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Model tvorby profesního standardu učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 23–27 a 236–247. ISBN 80-7290-059-5.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2008. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-405-2.

WALTER, Thomas, 2006. *Der Bologna-Prozess*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-15322-3.

WILLMS, Jennifer, 2011. *Studienführer Lehramt*. 2., komplet überarb. Aufl. Eibelstadt: Lexika-Verl. ISBN 978-3-89694-467-2.

Internetové zdroje

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS, 2019. Einstellungsaussichten für Lehramtsabsolventen in Bayern 2019- Kurzfassung (Stand: April 2019) [online]. [cit. 10.1.2020].

Dostupné z: <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung.html>

CVVM, 2019. Tisková zpráva. Prestiž povolání-červen 2019 [online]. CVVM, ©2019. [cit. 6.12.2019]. Dostupné z:

https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf

ČSFR, 1991. Zákon České národní rady ze dne 9. července 1991 o zřízení Slezské univerzity, Jihočeské univerzity, Západočeské univerzity, Univerzity Jana Evangelisty Purkyně a Ostravské univerzity [online]. [cit. 5.12.2019]. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1991/057-1991.pdf>

FOWID, 2017. Berufsprestige 2013-2016 [online]. Fowid, ©2005-2020. [cit. 25.2.2020].

Dostupné z: <https://fowid.de/meldung/berufsprestige-2013-2016-node3302>

JU České Budějovice, 2020. O Jihočeské univerzitě [online]. [cit.10.2.2020]. Dostupné

z: <https://www.jcu.cz/o-univerzite>.

KMK, 2004. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften [online]. [cit. 25.2.2020]. Dostupné z:

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

KALOUS, Jaroslav, 2012. Profesionální rozvoj učitelů-klíč k úspěšnosti vzdělávacích systémů. In: KOHNOVÁ, Jana a kol. Profesionální rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. [cit. 2.12.2019]. Dostupné z: https://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-367-version1-profesni_rozvoj_ucitelu_a_cile.pdf

KOHNOVÁ, Jana a kol., 2012. Profesionální rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. [cit. 2.12.2019]. Dostupné z: https://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-367-version1-profesni_rozvoj_ucitelu_a_cile.pdf

OECD, 2018. Teachers salaries [online]. Organisation for Economic, ©2018. [cit. 2.12.2019]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm>

OECD, 2019. Education at a Glance 2019: OECD Indicators [online]. Paris: OECD, ©2019. [cit. 2.12.2019]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

OELKERS, Jürgen a Kurt REUSSER, 2008. Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen [online]. Bonn: BMBF. [cit. 5.12.2019]. Dostupné z: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf

PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE, 2016-2020. Informace k souvislé pedagogické praxi studentů učitelství pro 2.st. ZŠ, SŠ, ZUŠ [online]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, ©2016-2020. [cit. 15.12.2019]. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/education/department/praxe/info_praxe.php

PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE, 2019. Učitelské obory [online]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, ©2016-2020. [cit. 15.12.2019]. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/chci-studovat/teaching_subjects.php

UNIVERSITÄT PASSAU, 2019a. Die Universität im Überblick [online]. Universität Passau. [cit. 15.11.2019]. Dostupné z: <https://www.uni-passau.de/universitaet/universitaet-im-ueberblick/>

UNIVERSITÄT PASSAU, 2019b. Infoschrift zum Studiengang Lehramt an Mittelschulen [online]. Universität Passau. [cit. 20.11.2019]. Dostupné z: <https://www.uni-passau.de/lehramt-mittelschule/>

UNIVERSITÄT PASSAU, 2019c. Infoschrift Lehramt an Realschulen [online]. Universität Passau. [cit. 20.11.2019]. Dostupné z: <https://www.uni-passau.de/lehramt-realschule/>

UNIVERSITÄT PASSAU, 2019d. Infoschrift zum Studiengang Lehramt an Gymnasien [online]. Universität Passau. [cit. 21.11.2019]. Dostupné z: <https://www.uni-passau.de/lehramt-gymnasium/>

UNIVERSITÄT PASSAU, 2020. Fächerkombinationen [online]. Universität Passau. [cit. 10.1.2020]. Dostupné z: <https://www.uni-passau.de/studium/studienangebot/studiengaenge/jura-und-lehramt/faecherkombinationen/>

Seznam zkratek

CVVM	Centrum pro výzkum veřejného mínění
DaF	Deutsch als Fremdsprache (Německý jazyk jako cizí jazyk)
EHEA	European Higher Education Area (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání)
FOWID	Die Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (Výzkumná skupina světových názorů v Německu)
IVP	Individuální vzdělávací program
JU	Jihočeská univerzita
KMK	Kultusministerkonferenz (konference ministrů školství)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OECD	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu)
PACZion	Pasovsko-českobudějovická unie pro podporu zdraví
PF	Pedagogická fakulta
SŠ	Střední škola
ZČU	Západočeská univerzita
ZŠ	Základní škola

Seznam obrázků

Obr. 1: Roční platy učitelů II. stupně vybraných evropských zemí v amerických dolarech	14
Obr. 2: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen	24

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Studium učitelství dle čtyřpilířového modelu	51
Tabulka č. 2: Studium učitelství na PF JU dle pětipilířového modelu.....	52
Tabulka č. 3: Pedagogicko-psychologická složka I. fáze vzdělávání učitelů na Univerzitě Pasov	53

Seznam grafů

Graf č. 1: Kompetenční profil studentů učitelství II. stupně PF JU	70
Graf č. 2: Kompetenční profil studentů učitelství II. stupně Univerzity Pasov	71
Graf č. 3: Pocit připravenosti studentů v kompetenčních oblastech	72

PŘÍLOHY

1. Příloha: Dotazník

Hodnoticí škála:

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

1) Stav připravenosti studenta

Jsem: muž žena

1. Cítím se pedagogicky dobře připraven(a) na mou učitelskou profesi.
2. Chybí mi přesné instrukce k pedagogickým praxím.
3. Chybí mi praktické rady od vzdělavatelů učitelství.
4. Dokáži propojit teoretické znalosti s pedagogickou praxí.
5. Zním spektrum pedagogických metod.
6. Během studia jsem získal(a) dostatečné znalosti základů pedagogiky.

2) Osobnostní kompetence

1. Jsem jako učitel rád vzorem.
2. Jsem orientovaný(á) na vysoké výkony.
3. Umím mluvit o tom, z čeho mám strach.
4. Uvědomuji si pozitivní působení mé budoucí práce.
5. Zním své hodnoty a zajímám se o hodnoty ostatních.
6. Respektuji starší kolegy a čerpám z jejich zkušeností.
7. Dokážu adekvátně pomoci.

Otevřená otázka: Jaká vlastnost je dle Vašeho názoru nejdůležitější pro učitelskou profesi?

3) Řídící kompetence

1. Jsem připraven(a) na změny ve vzdělávacím systému.
2. Rád(a) vedu projekty.
3. Rád(a) přebírám zodpovědnost.
4. Dokážu řešit konfliktní situace.
5. Jsem připraven(a) na rizika.
6. Rád(a) vedu skupinovou práci.
7. Chci přesvědčit ostatní lidi o mém názoru na věc.

Otevřená otázka: Z které pedagogické situace máte největší obavy?

4) Oborově-metodická kompetence

1. Dokáži si stanovit priority.
2. Dokáži rychle a dobře zpracovat informace z internetu.
3. Dělá mi radost nabývat nových vědomostních poznatků.
4. Vyznám se rychle v komplexních situacích.
5. Je pro mě důležité dobře zdůvodnit argumenty.
6. Jsem otevřený(á) novým názorům.
7. Jednám spolehlivě.

Otevřená otázka: Máte zájem o další vzdělávání? Pokud ano, uveďte o jaké.

5) Sociálně-komunikativní kompetence

1. Jsem ochoten(na) pomoci.
2. Mám trpělivost a umím aktivně naslouchat.
3. Snesu kritiku a používám ji jako zpětnou vazbu.
4. Diskutuji se svými kolegy o společné práci.
5. Dokáži se dobře vcítit do druhých lidí.
6. Jsem tolerantní vůči názorům druhých.
7. Zvládám dobře těžké rozhovory.

Otevřená otázka: Z čeho mám obavy, co se týká komunikace v mé budoucí profesi?

2. Příloha: Otázky-polostrukturovaný rozhovor

Studenti učitelství:

1. Připravila Vás pedagogická fakulta/univerzita dle vašeho názoru dostatečně na budoucí učitelskou profesi?
2. Dokážete propojit teoretické znalosti získané na univerzitě s pedagogickou praxí?
3. Z čeho máte největší obavy při nástupu do profese?
4. Která kompetence ze čtyřpilířového modelu: osobnostní, řídicí, oborově-didaktická, sociálně-komunikativní je podle Vás pro učitele nejdůležitější a proč?
5. Jaké jsou vaše silné a slabé stránky co se týká učitelské profese? / V čem se cítíte být nejvíce a nejméně připraveni?
6. Jaké témata byste nejraději zařadili do studia na PF JU/ Univerzitě Pasov?

Začínající učitelé:

1. Připravila Vás PF/univerzita dle vašeho názoru dostatečně na vaši učitelskou profesi?
2. Dokážete propojit teoretické znalosti získané na univerzitě s pedagogickou praxí?
3. Co Vám dělalo největší problém při nástupu do své profese?
4. Museli jste se v průběhu praxe naučit něco sami, jelikož vám to neposkytla pedagogická fakulta/univerzita?
5. Která kompetence ze čtyřpilířového modelu: osobnostní, řídicí, oborově-didaktická, sociálně-komunikativní je dle Vás pro učitele nejdůležitější a proč?
6. Jaké jsou vaše silné a slabé stránky co se týká učitelské profese? / V čem se cítíte být nejvíce a nejméně připraveni?
7. Jaké témata byste nejraději zařadili zpětně do studia na PF JU/Univerzitě Pasov?