

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Profesní příprava budoucích učitelů a její formativní vliv

Diplomová práce

Autor: Bc. Barbora Kašparová
Studijní program: N 7501 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Český jazyk a literatura
Základy společenských věd
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Kašparová**
Osobní číslo: **P13201**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura**
Učitelství pro střední školy - základy společenských věd
Název tématu: **Profesní příprava budoucích učitelů a její formativní vliv**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Práce se zbývá obsahem profesní přípravy budoucích českých učitelů, jejími záměry a cíli. Výzkumná část přinese výpovědi studentů o vnímaném vlivu profesní přípravy na jejich profesní vývoj. Metodou sběru dat bude dotazník nebo rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **17. února 2014**

Datum odevzdání diplomové práce: **17. února 2016**

L. S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci, pod vedením Mgr. Kateřiny Juklové, Ph.D., vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. Na tomto místě bych chtěla paní Mgr. Kateřině Juklové, Ph.D. poděkovat za pomoc při tvorbě této diplomové práce, za její podnětné připomínky a laskavost. Děkuji svým rodičům za podporu při studiu, za předané rodinné hodnoty a lásku.

v Hradci Králové dne 30. 4. 2015

.....

podpis

Anotace

Kašparová, Barbora. *Profesní příprava budoucích učitelů a její formativní vliv*. Hradec Králové, 2015, Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. 89 s., vedoucí bakalářské práce Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D..

Diplomová práce je zaměřena na téma vzdělávání budoucích učitelů, na jejich profesní přípravu a její formativní vliv z pohledu dnešní doby. Cílem diplomové práce je popsat vztahy profesní přípravy budoucích učitelů a jejich formativní dopady na studenty pedagogických oborů. Tato práce má také pomoci přispět k efektivnímu zacílení budoucí činnosti odborníků na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové a k bližšímu pochopení specifik profesního vývoje studentů pedagogických fakult, jakožto budoucích učitelů, v prostředí aktuálního českého vzdělávacího kontextu. Teoretická část nejprve obsahuje ujasnění základních pojmů na pomezí pedagogicko-psychologických disciplín, které se pojí s daným tématem. Dále se zajímá zejména o problematické body profesní přípravy a nabízí jejich možná východiska. Její výzkumnou částí je kvantitativní výzkum, realizovaný formou dotazníku. Zjišťující reflexe výpovědi studentů PdF UHK o vnímaném vlivu profesní přípravy na jejich profesní vývoj.

Klíčová slova

Profesní příprava, formativní vliv, vzdělávání budoucích učitelů, studium učitelství, pedagogická fakulta

Annotation

Kašparová, Barbora. *Professional training of future teachers and Their Formative Influence*. Hradec Králové, 2015, master's thesis. University of Hradec Králové, Faculty of Pedagogy, 89 pages, supervisor Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D..

The thesis is focused on the education of future teachers, their training and their formative influence today. The aim of this thesis is to describe the dependence of professional training of future teachers and their formative impact on students of Education. This work should contribute to the effective targeting of future activity experts of the Faculty of Education in Hradec Kralove and help better understand the specifics of the professional development of students of faculties, as future teachers in the current environment of the Czech educational context. The theoretical part deals with a clarification of the basic concepts on the border of pedagogical-psychological disciplines, what are associated with the topic. Then the thesis describes problematic issues of vocational training and their possible solutions. Other part of the diploma thesis is quantitative research by questionnaire. The results of my quantitative research shows a student's feedback about the perceived impact of the training on their professional development.

Keywords

Vocational training, formative influence, peer education, school teaching, Faculty of Education

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Vymezení klíčových pojmů	10
1.1. Učitel	10
1.2. Profese, učitelská profese	12
1.3. Profesionalizace učitelství: kompetence, profesní standard učitele a kariérní systém pro učitele.....	17
2 Profesní příprava budoucích učitelů	27
2.1. Vymezení profesní přípravy a pregraduální přípravy budoucích učitelů	28
2.2. Vybrané problematické body a dilemata pregraduální profesní přípravy budoucích učitelů a některá jejich možná (navrhovaná) východiska.....	30
2.3. Blíže k formativnímu vlivu profesní přípravy.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
3 Výzkum formativního vlivu profesní přípravy během studia Pdf UHK na osobní profesní vývoj studenta, jako jedince.....	51
3.1. Charakteristika výzkumného problému.....	51
3.2. Cíl výzkumného šetření a hypotéza.....	52
3.3. Metodologie výzkumu.....	55
3.4. Výzkumný vzorek	59
3.5. Analýza výsledků šetření.....	60
3.6. Vyhodnocení hypotézy.....	74
ZÁVĚR.....	75
LITERATURA.....	76
PŘÍLOHY.....	84

ÚVOD

„Učitel-coach“ [učitel kouč] takto jsem nazvala svůj cíl, vizi, ideální představu, ke které chci dojít prostřednictvím své profesní přípravy. Je to má subjektivní představa správného „učitelování“ a především, jak doufám, blízká budoucnost.

*„Společným štěstím pro všechny žáky je dobrý učitel.
Zapamatují si ho na celý život. Ale špatný učitel je
horší než živelná pohroma... jedině, co umí, je zasívat
odpor nebo lhostejnost tam, kde by mohli létat motýli.“*

(anonym)

Není lehké zaměřit se zrovna na vzdělávání učitelů, jelikož je intenzivně ovlivněno dynamikou doby a nevyrůstá zrovna v harmonii s nároky této společnosti. Vzdělávání lze s nadsázkou považovat za „odrazku na kole“, odráží politický, společenský, ekonomický i kulturní stav vývoje a potřeb společnosti a přitom se pořád točí, nesmí přestat, ale může změnit úhel odlesku. Odborné diskuze o smyslu, obsahu a metodách vzdělávání jsou dnes běžnou součástí každodenní reality a mít v nich přehled není jednoduché. Tato práce se věnuje otázce vzdělávání budoucích učitelů. **Přesněji profesní přípravě budoucích učitelů a jejímu formativnímu dopadu na ně.** Jde o poměrně velké téma. Zde se budeme zabývat obsahem profesní přípravy budoucích českých učitelů, jejími záměry a cíli. Výzkumná část pak přináší výpovědi studentů o vnímaném vlivu profesní přípravy na jejich profesní vývoj.

K volbě tohoto tématu mě motivovala osobní zkušenost. Jsem v pátém ročníku studia (respektive ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia) oboru učitelství a prošla jsem si tak čerstvě celou pregraduální profesní přípravou. Diskutovali jsme s kolegy na chodbách o tom, co bychom inovovali, o tom, co nám studium dává, co jsme od něj očekávali a čím nás překvapilo. Tady začal můj zájem o téma profesní přípravy. Nový pohled na funkci školy, vyučování a učitele, by se měl mnohem výrazněji odrážet i ve studiu na učitelských fakultách. Pojetí středoškolského učitele, jako teoreticky fundovaného matematika, historika či lingvisty dnes absolutně nestačí.

Cílem diplomové práce je popsat odborníkům působícím v oblasti vzdělávání budoucích učitelů vztahy profesní přípravy budoucích učitelů a jejich formativní dopady na studenty pedagogických oborů. Tato práce má také pomoci přispět k efektivnímu zacílení budoucí činnosti odborníků na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové a k bližšímu pochopení specifik profesního vývoje studentů pedagogických fakult, jakožto budoucích učitelů, v prostředí aktuálního českého vzdělávacího kontextu.

Svým zaměřením se práce pohybuje na pomezí pedagogických a psychologických disciplín a soustředí se zpravidla na studium učitelství, zahrnující dvouoborové aprobace a společný pedagogicko-psychologický základ, včetně všech pedagogických praxí. Téma zužuji na sledování formativního vlivu právě pedagogicko-psychologického základu, včetně borových didaktik a praxí, které by měly integrovat poznatky získané rovněž v rámci oborů (aprobací).

První kapitola vymezuje klíčové pojmy učitelské profese, například pojem učitel, učitelská profese a profesionalizace, kde je zmiňována problematika kompetencí, profesního standardu učitele a kariérního systému s akcentem dnešní doby.

Druhá pak definuje profesní přípravu budoucích učitelů. Pojednává o vybraných problematických bodech pregraduální profesní přípravy, zabývá se například citlivým vztahem praxe a teorie a také postihuje některá jejich možná východiska, dále se pak vyjadřuje blíže k formativnímu vlivu této profesní přípravy.

Třetí kapitola jednak obhájí tvrzení předchozí kapitoly o formativním vlivu a dokládá je v praxi, a jednak prezentuje výsledky kvantitativního výzkumu realizovaného v roce 2015 na téma Výzkum formativního vlivu profesní přípravy během studia Pdf UHK na osobní profesní vývoj studenta učitelství. Data kvantitativního výzkumu byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření. Touto cestou zároveň upřímně děkuji všem svým kolegům z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, studujících v letech 2009 - 2015, dnes již začínajícím učitelům, kteří se výzkumu zúčastnili. Cílem výzkumu je: reflektovat výpovědi studentů Pdf UHK o vnímaném vlivu profesní přípravy na jejich profesní vývoj. Jak studenta učitelství formuje pregraduální příprava budoucích učitelů a jaký má dopad - formativní vliv?

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení klíčových pojmů

Jelikož se diplomová práce zabývá profesní přípravou budoucích učitelů a jejími formativními dopady, je nutné vymezit základní, zastřešující pojmy s touto prací související, aktivně v ní používané a prostupující celé téma. Pojmy *učitel*, *profese*, *učitelská profese* a pro ucelenost problematiky je zde dále nastíněna otázka *profesního standardu učitele* i nově vznikající *kariérní systém učitelů*. Odborníci se v podstatě příliš nerozcházejí v pojetí významu klíčových pojmů, které charakterizují tuto problematiku; přesto jsou jejich přístupy různě akcentovány.

1.1. Učitel

Školská instituce byla a je významným nástrojem sociální politiky. Jako sociokulturní prostředí, v němž dochází k reprodukci společenských norem, se podílí na formování a přípravě dětí a mladých lidí pro pracovní, ale též pro občanský život. Učitelé jako hlavní aktéři vzdělávacího procesu, nositelé a zprostředkovatelé nejen systematicky upravených poznatků, ale také strážci pravidel, hodnot a společností preferovaných ideálů jsou z tohoto pohledu strategicky důležitými profesionály, bez nichž je společenský vývoj nemyslitelný. (Juklová, 2013) Nejprve tedy, a to poněkud izolovaně, upřesnění termínu *učitel*, který je v celém textu hojně používán. Na něm do značné míry závisí realizace a konkretizace cílů a obsahu výchovy, proces vzdělávání a podílí se na motivaci, na volbě obsahu vyučovací hodiny, na metodách zprostředkování praxe i vědomostí, zdokonalování dovedností a návyků i na utváření postojů a životního způsobu jedinců. Je významným činitelem učení se a tím se stává i jedním z rozhodujících faktorů, formativně ovlivňujících studenta nejen vysoké školy. Z hlediska genderu (rodu) se jedná o citlivé a celospolečenské téma. Přestože je školství silně feminizovanou oblastí, ve které genderové otázky nacházejí řadu kontroverzních a silných témat k diskuzi a v praxi většinou učitelskou profesí zastávají ženy, bude v celém díle, s ohledem na rodovou senzitivitu, užíváno jednotné, zažité a všem srozumitelné označení „učitel“. Z hlediska obsahu termínu *učitel*. Český Pedagogický slovník uvádí, že učitel je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení

(Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261). Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele. Tato definice je založena na třech konceptech:

- *aktivita*; tj. mezi učitele jsou zařazeni ti, kdo vykonávají přímo vyučovací činnosti;
- *profesionalita*; tj. z definice jsou vyloučeny osoby, které pracují ve vzdělávacích zařízeních, avšak nevyučují;
- *vzdělávací program*; tj. zahrnutí jsou jen ti, kdo vyučují žáky, ale ne ti, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání (např. školní inspektoři, psychologové, knihovníci aj.) (Education at Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400).

Toto vymezení je mezinárodně uznávané, neboť se jím řídí i klasifikace pedagogického personálu, jež slouží pro terminologické vymezení kategorie „učitel“ v členských a kandidátských zemích EU (European Glossary on Education: Teaching Staff, 2001). Ale například Průcha se svou definicí vyděluje, jelikož podle něj je učitel hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání. Patří sem:

- Učitelé včetně ředitelů a zástupců ředitelů: předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálních škol, speciálně pedagogických center a poraden, učilišť, zařízení pro zájmové studium, zotavovacích zařízení, zařízení sociální péče.
- Vychovatelé škol a školských zařízení, mistři odborné výchovy, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování, instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd. (Průcha, 2002, s. 17)

Samozřejmě každý může definovat pojem „učitel“ jinak, ale celkový výsledek bude zřejmě jednoznačný. Učitel by tudíž měl být všestranně vzdělanou osobností, která má osvojené příslušné profesní vědomosti a dovednosti, je v přímém kontaktu se studentem a dovede tak tyto vědomosti a dovednosti přiměřeně zpřístupnit a být příkladným

vzorem. V rámci této práce je také vhodné specifikovat vysokoškolského pedagoga, jelikož právě on, jak je zmíněno výše, je jednou z klíčových rolí, formativně působící na studenty nejen v edukační realitě, během edukačních procesů, ale i mimo ni. *„Na vysokých školách působí 1. akreditační pracovníci; 2. vědečtí, výzkumní, vývojoví pracovníci, podílející se na pedagogické činnosti; 3. další odborníci na základě pracovních dohod. Podle zákona č. 111/1998 Sb. na vysoké škole plní funkci učitelů akademičtí pracovníci.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 281)

1.2. Profese, učitelská profese

Jedním z velkých životních kroků je bezpochyby rozhodnutí, jakou profesí chce jedinec ve svém životě vykonávat a s tím související jeho motivace, jeho volba studia a výběr okolí, jak, kde, potažmo koho a jakým způsobem na sebe během vzdělávání nechá působit, kým a čím bude formován? V současné společnosti jde o určující faktor sociálního statusu člověka, dospělý člověk je posuzován dle profese, kterou vykonává a mladý člověk dle profese, na niž se připravuje (Psychologický slovník, 2000). S profesí si tedy jedinec volí i společenský status. Budu studovat pedagogickou školu. Vyberu si učitelskou profesí – co s tímto rozhodnutím je přijímáno? Navíc dnešní doba mění statuty takřka tzv. bleskovou rychlostí. Na tomto místě je možné uvést myšlenku Valacha, že sama (škola) se ocitá pod tlakem kulturního vývoje, který mění jak celkové mentální nastavení společnosti, tak proměňuje i chování žáků a učitelů ve škole, mění jejich hodnotové systémy a životní cíle i celkový směr a smysl fungování školského systému (Valach, 2011). **Profese** (lat. *Professio* = přiznání k povolání, řemeslu) – česky povolání, také ale odbornost, resp. odborností, odbornou přípravou podložené povolání, vztahující se k pracovním rolím. Význam termínu profese v angličtině je poněkud užší než v češtině, překrývá se spíše s českým pojmem svobodné povolání, ale v jeho tradičním smyslu. V širokém pojetí lze profesi získat specializovanou školní výukou, vyučením, případně i zaučením, zvláště kurzy, takže se profese značně překrývá s pojmem kvalifikace, respektive je předpokladem výkonu každé kvalifikované práce (Velký sociologický slovník, 2. svazek, 1996, s. 852). Profesí se obecně rozumí *„soustava společensky prospěšných pracovních činností, historicky vzniklých a podmíněných ekonomicko-technickou úrovní společnosti. Je tedy možné shrnout, že profese je společensky prospěšná kvalifikovaná činnost, která má společenský statut. V*

užším významu je do tohoto pojmu zahrnut pracovník, který tuto činnost kvalifikovaně vykonává“ (Pařízek, 1988. s. 7).

Aby se tato práce dál mohla zabývat profesním přípravou budoucích učitelů a jejím vlivem, je na místě ujasnit si, že učitelství **je** profesí, vyloučit tak diskuze o něm, jako „poloprofesi“ apod., které probíhají dokonce i na akademických půdách a zároveň definovat pojem učitelské profese sám o sobě. Zdali je učitelství „pavěda“ například ve svém článku *Vzdělávání učitelů* rozebírá (i z osobní zkušenosti) Hana Lukášková. Že určitá část veřejnosti stále uvažuje o učitelství jako „semiprofesi“ (poloprofesi), kterou vlastně může vykonávat téměř každý, kdo k tomu má základní intelektuální schopnosti a dovednosti, ochotu, chuť a vůli je dost velký problém a to nejen v otázce profesionalizace. Toto tvrzení ratifikují i výsledky *Výzkumu učitelské profesionalizace*, jež realizoval Institut školního vzdělávání¹, který s tímto fenoménem dále bojuje a účastní se například Projektu ProfiVi. ProfiVi vychází z aktuálních diskusí o profesionalizaci učitelů a kvalitě ve vzdělávání a klade si za cíl prozkoumat relativně nový koncept profesního vidění učitelů. Profesní vidění nabízí nový pohled na profesionalitu učitele, pomáhá popsat, jak se ve vnímání situací relevantních pro určitou profesi odlišují profesionálové od laiků. Kdybychom tuto skutečnost, že učitelství není profese, připustili, bylo by nesmyslné se dále zabývat profesní přípravou budoucích učitelů a jejím formativním vlivem, proto ji nyní vyloučíme. Průcha uvádí názor amerických odborníků A. C. Orensteina a D. U. Levina v práci *„Základy Edukace“* – (Foundations of Education) z roku 1989, kteří si kladou otázku, zda učitelství je či není profese v plném slova smyslu. Aby výše uvedení autoři tuto otázku přesněji zodpověděli, uvádějí ve své práci seznam čtrnácti charakteristik úplné profese. Profesi (profesionála) musí vyznačovat:

1. soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob;
2. smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni;
3. aplikace výzkumu a teorie v praxi;
4. dlouhá doba speciálního výcviku;
5. kontrola nad licenčními standardy anebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání;

¹ Podrobné informace o projektu dostupné na: http://www.ped.muni.cz/weduresearch/joomla/index.php?option=com_content&id=114. [citováno: 18. 3. 2015].

6. autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti;
7. přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů;
8. oddanost práci a klientům;
9. používání administrativy k usnadnění práce profesionálů;
10. existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese;
11. organizace poskytující akreditaci pro individuální profesionály;
12. etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese;
13. vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese;
14. vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů (Průcha, 1997, s. 168, 169).

A. Vališová a H. Kasíková a kol. např. uzavírají tuto otázku následovně: *„Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je duchovní činnost. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých. Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – děti a mládež. Učitelé zpravidla pojmají své povolání jako poslání. I když právem neustále klademe vyšší požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti či znalostí o věcech, které vyučuje. Právě tomu se může naučit téměř každý. Splnění předepsaných požadavků na profesní vysokoškolskou přípravu je sice nutné, ale je pouhým souborem předpokladů, nikoliv zárukou dobrého učitelství.“* (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 15)

Učitelství je jedním z nejnáročnějších oborů lidské činnosti, protože jak říká Emmanuel Kant: *„výchova je největší a nejtěžší problém, který může být člověku uložen.“* **Učitelská profese** představuje podle Pedagogického slovníku: *„soubor činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací“* (Pedagogický slovník, 1998, s. 243). Dále docentka Michaela Pišová v rozhovoru pro odborný časopis Komenský uvádí další argumenty, že se jedná o profese a dotýká se také citlivé hranice mezi profesí a profesionalizací. Podle Pišové: *„získání profesionálního statutu znamená to, že společnost v určitém stupni svého vývoje uzná, že povolání je autoritativní a*

prestižní do té míry, že jej lze považovat za profesi.“ (Píšová, In Lojdová, 2014, s. 5) A to je vcelku problematické i klíčové pro současný emancipační boj učitelství v rámci naší společnosti. Teď je totiž jiná doba, než když etablované profese, například lékaři či právníci, získávaly tento status. Další věc je, že učitelství se od těchto etablovaných profesí v mnohém liší. Tři hlavní rozdíly shrnul například v roce 1990 Fenstermacher. První je v oblasti znalostí. Druhý ve vztahu mezi klientem a profesionálem, kdy osobní problémy klienta (žáka) pedagoga zajímají a odvíjí se od nich mnohdy práce s konkrétním žákem či studentem, zatímco u etablovaných profesí osobní problémy klienta jsou k výkonu jeho profese tabu. Třetí rozdíl nazýval reciprocitou úsilí. Aby mohla učitelova práce být úspěšná, je za potřebí snahy či úsilí na straně žáka. Dnešní výzkumy ukazují, že až 50% výsledků vzdělávání závisí na žákovi. Z toho vyplývá, že: „učitelství musí hledat vlastní cestu, a ta nevede pouze přes naplňování formálních charakteristik profese, ale klíčem je spíše profesionalismus učitelské komunity.“ (Píšová, In Lojdová, 2014, s. 6) Dále Píšová objasňuje, že profesionalismus zahrnuje profesionalitu jednotlivých členů komunity. Aby mohl učitel s obsahem pracovat, musí znát nejen fakta, ale i procesy. To, co je pro něj zásadní, jsou procesy poznávání, a také vědět, jak vytvářet příležitosti a jak je podporovat. Tím se učitel liší od odborníků v oboru, ať už od teoretiků či praktiků. Formální vzdělání je základní podmínkou. Pokud nemá učitel znalosti oboru a neumí je komunikovat, nemá kvalitní nástroje pro výuku či diagnostiku, postupuje cestou pokus – omyl, což je v rozporu s etikou profese. „Děti nemohou být pokusnými králíky, na kterých se učitel učí vyučovat. Musí být k jejich výuce vybaven. S tím souvisí i legitimita jeho působení. Jak může učitel působit ve formálním vzdělávání, když bude sám formální vzdělání postrádat a formální vzdělávání odmítat? Častou námitkou je, že začínající učitelé nejsou dostatečně vybaveni pro výkon profese. Jsou ale vybaveni tak, aby mohli působit kvalifikovaně a dále se rozvíjet v praxi skrze reflexi zkušeností. To je srovnatelné s dalšími profesemi.“ (Píšová, In Lojdová, 2014, s. 7)

Bezpochyby učitelství je tedy profesí a to velice dynamickou a není tak lehké se na ni připravit a vykonávat ji. Celkově, jak uvádí Juklová ve svém díle *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*: „v našich podmínkách byly změny globálního společenského kontextu odstartovány v období po listopadu 1989. Od této doby prošla česká společnost v mnoha ohledech bouřlivým vývojem, v jehož důsledku dochází také k poměrně zásadním změnám v českém vzdělávacím kontextu“ (Juklová, 2013, s. 7). Vzdělávání představovalo předávání poznatků směrem od shora dolů – od učitelů,

jakožto zkušenějších, k žákům, prostřednictvím univerzálně platných cílů, standardizovaných metod a vzdělávacích obsahů. Příležitostí k rozvoji individuality, invence a spontánnosti bylo minimum, téměř žádné. Učitel byl nezpochybnitelnou autoritou, neomylně uplatňující řád. Škola se tak v tomto období lehce stala nástrojem mocenskopolitické manipulace. (Blížkovský a kol., 2000). Podle kritiků takovýto vzdělávací kontext podporoval konzum a pasivní přijímání statu quo, čímž bylo vzdělávání neefektivní, nudné a neoblíbené (Walterová, 2004). Jak dále Juklová (2013) zmiňuje, transmisivní charakter vzdělávání vystřídalo pojetí konstruování poznání zdůrazňující respektování individuality žáků (Mareš, 1998), smysluplnost učení (Ausubel, 1968), rozvíjení rozmanitých složek inteligence (Gardner, 1999), efektivních procedurálních učebních strategií (Mareš, 1998; Čáp a Mareš, 2007), respekt k dětskému způsobu interpretace světa (Gavora, 1992; Dochy, 1996; Pařízek, 2000), kooperaci (Kasíková, 2005) a sebereflexi v procesu učení (Švec, 1999; 2005). Nové pojetí modelu školy v souladu s Dlouhodobým záměrem MŠMT (2002) představuje školu jako instituci „*dynamickou, autonomní, proaktivně orientovanou a rozvíjející osobnosti všech žáků, způsobilosti potřebné k celoživotnímu učení, zodpovědnému jednání, životu ve společenství a k plnohodnotnému osobnímu životu*“ (Walterová, 2004, s. 32).

Dnes se ale studenti vysoké školy pedagogické musí vyrovnat i s tlakem současné společnosti na jejich budoucí povolání, jelikož i soudobá společnost klade na učitele nové a náročné požadavky. Učitel i budoucí učitel se musí vypořádat s novými problémy, které mu tato doba přináší. Z publikace V. Holečka (1997, s. 179) například plynou i požadavky samotných dětí, potažmo žáků a studentů: „*Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků.*“ (In Průcha, 2002, s. 61). Téměř ze dne na den se mění model učitele. Vzniká tak pohled na učitele, jako „průvodce“, nazývájme ho „učitel-coach“, který poskytuje jistý druh služby určitému jedinci, během cesty za poznáním, usnadňuje žákovo či studentovo vzdělávání, motivuje, spoluutváří a směřuje je k dílčím cílům i k plnému uplatnění. Naplňování odměn i trestů a zprostředkování poznatků je samozřejmostí, ale učitel „učitel-coach“ aktivně konstruuje znalosti a dovednosti učit se, objevovat, osvojovat si, kriticky myslet, tvořit a mít přehled (Blížkovský, 2000). Učitel-coach již není neomylnou autoritou, ale empatickým člověkem, který je žákovi či

studentovi oporou, případnou pomocí, při řešení školních, ale i osobních problémů. Proměnou by měly projít také metody učitelovy práce. Výchovné nátlakové nástroje jsou nahrazovány nástroji motivačními, aktivizačními, pobízejícími, trpělivě povzbuzujícími, bytostně oslovujícími a komunikativními, diskutujícími a participujícími (Kurelová, 1998). Blížkovský (a kol., 1999) shrnuje podstatu profesionálního působení učitele do čtyř okruhů:

1. koncepce vědní;
2. koncepce činnostní;
3. koncepce osobnostní;
4. koncepce sociální.

Neodkladně tedy s dílčími i komplexními proměnami dochází ke stále větší profesionalizaci učitelství a s tím i ruku v ruce ke změnám profesní přípravy budoucích učitelů. Bezpochyby není lehké vyhovět dynamicky se měnícím a neustále rostoucím nárokům odborníků i společnosti a pomoci připravit jedince na profesi učitele.

1.3. Profesionalizace učitelství: kompetence, profesní standard učitele a kariérní systém pro učitele

Profesní příprava budoucích učitelů a její vývoj i proměny v čase je jedním z dílčích kroků profesionalizace učitelství jako celku a to nejen u nás. Proměny v pojetí učitelské profese v souvislosti s měnícími se společenskými očekáváními a požadavky na podobu školy a vzdělávání patří ke klíčovým tématům v celoevropském měřítku. (Coolahan 1991, Tochon 1993, Rochex 1994, Hustler; Intyre 1996, Korthagen 2004, Vašutová 2004, Spilková 2004, Lukášová 2003, Štech 2003). Přes diverzitu názorů a rozmanitost pojetí lze identifikovat společně sdílené principy a tendence ve vývoji učitelské profese. Vedle demokratizace profese je klíčovým trendem **profesionalizace učitelství**. (Spilková, 2007) Ze sociologického hlediska jde o směřování od tzv. semiprofese k tzv. opravdové, skutečné profesi (Korthagen 2004, Vonk; Giesbers; Peeters; Wubbels 1992). Fakt, že dochází k profesionalizaci učitelství je v této práci již několikrát zmíněn. Jedná se ale stále o otevřený vícedimenzionální problém, jehož otázkami se zabývá nemalá část odborné obce. Docentka Píšová v rozhovoru pro časopis Komenský upozorňuje například na to, že profesionalizace je vnímána jako všelék a je považována za ekvivalent zkvalitňování práce učitelů, ale zároveň je i podmínkou tohoto zkvalitňování. „*Profesionalizace učitelství* je klíčovým trendem. Je

charakterizována důrazem na profesní znalosti, které jsou vytvářeny na základě soudobé teorie a výsledků výzkumů, na profesní hodnoty, jasně formulovanou etiku profese a v neposlední řadě na vysokou míru profesní autonomie učitele. „Nová“ profesionalita učitele staví na konstruktivní profesní kompetence; jejím jádrem je dovednost reflexe a sebereflexe, které jsou považovány za podmínku profesního rozvoje. (Píšová, In Lojdová, 2014, s. 7). Vašutová upozorňuje v rámci profesionalizace na fakt, že: „učitel vykonává službu pro společnost, a proto stát musí definovat profesi učitele, formulovat a zároveň garantovat standardní požadavky na kvalifikaci, na profesionalizaci učitelů (včetně vzdělávání), na hodnocení a odměňování učitelů.“ (Vašutová, 2009, s. 2) Podle ní díky standardizaci požadavků na učitelské vzdělání a kvalifikovanému výkonu učitelské profese získáme srovnatelnost výstupů (absolventů) a výkonů a zajistí se tak vyváženost v kvalifikovanosti učitelských sborů. Je to krok k objektivizaci kariérního hodnocení.

Do profese učitele však vstupuje řada dalších vnějších procesů – plošné testování, kompetence definované v RVP a další očekávání ve státem garantovaných dokumentech. Tyto procesy jsou dobře zmapované např. v anglicky mluvících zemích, kde probíhaly od 80. let 20. století. Na cestě k profesionalizaci (ve smyslu získávání kompetencí a odborné pozice ve struktuře profesí a společenských úkolů) se tak i u nás střetáváme s jejími dílčími kroky, aktivitami, které jsou dodnes předměty diskuzí. O klíčových momentech profesionalizace pro správnou orientaci v problematice profesní přípravy bude nyní stručně pojednáno.

V souvislosti s kurikulární reformou a vymezení nových rolí učitelské profese se aktualizuje potřeba věnovat pozornost zjišťování profesních kvalit učitele a objevil se tak koncept **kompetence**. Kompetencemi se zabývá i část výzkumu této práce a to v souvislosti s mírou vlivu teoretické a praktické části studia na rozvoj jednotlivých kompetencí studenta (respondenta) jako budoucího učitele. Často autoři uvádí, že učitel by měl mít rozvinuté „učitelské kompetence.“ Co tento pojem znamená? Pedagogický slovník vymezuje kompetence učitele jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103-104). Slavík a Siňor definují kompetenci učitele jako „*připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.*“ (Slavík, Siňor, 1993, s. 156). Podle Vašutové profesní kompetence chápeme jako pojem receptivní, představují: „*otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah*

výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané, chápané celostně a rozvoje schopné. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i profesní identitě.“ (Vašutová, 2004, s. 92). Pro tuto práci jsou kompetence důležité, jelikož právě učitelské kompetence by měl student pedagogiky během svého vysokoškolského studia získávat, rozvíjet a zdokonalovat. Vašutová i zde uvádí: *„Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy.*“ (Vašutová, 2001, s. 30-31). Na bázi profesních kompetencí je založen profesní standard. Smyslem profesního standardu jako pojmu normativního je stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese (oprávnění vykonávat profesi). Profesní standard definuje klíčové kompetence vyjadřující způsobilost učitele (pedagogického pracovníka) k výkonu profese v příslušné kategorii. (Vašutová, 2001).

Dostáváme se tak plynule k propojení a snaze o vymezení **profesního standardu**. Někteří odborníci na něj nahlíží jako na požadavek na učitele, (Kratochvílová, Horká, 2007) *„Existují určité představy o tom, jaké vlastnosti by učitelé měli mít, ať už se jedná o jejich odbornost v jednotlivých vzdělávacích oblastech, o jejich didaktické dovednosti či osobnostní charakteristiky. Požadavky na učitele jsou formulovány jako tzv. profesní standardy.*“ (Kratochvílová, Horká, 2007, s. 49), jím jako na nástroj: Nástrojem pro definování profese učitele je profesní standard. Je převážně chápán jako normativ, který na základě struktury profesních činností, povinností a zodpovědností stanovuje profesní kompetence potřebné pro standardní výkon profese. (Vašutová, 2009) Pro srovnání například, jak uvádí Píšová, etablované profese (viz výše) si vytvářejí samy svoje standardy, včetně těch etických. Takový standard je vlastnictvím profese a slouží ji jednak k reprezentaci profese samé a jednak je pro každého člena profese horizontem, ke kterému se může vztahovat, zejména v procesech sebereflexe jako nástroje profesního růstu. Takže standard jako vymezení jádrových charakteristik a kvalit profese nese zejména tento význam. V současné době se ale hovoří o standardech učitelství opravdu spíše ve smyslu nástrojů kontroly a evaluace. (Píšová, In Lojdová, 2014)

Jak ale celkově upozorňuje Juklová (Juklová, 2013) Kompletní koncept kompetencí je do současnosti v důsledku absence **profesního standardu**² učitelů považován zatím také za nezávazný. Podstatou profesního standardu je 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. Dělení kompetencí učitele není zcela jednoznačné a liší se podle různých autorů (Vašutová 2007, Švec 1999). Tato práce se (i ve výzkumné části) přiklání ke kompetencím definovaných podle Metodického portálu RVP (Gošová, 2011):

- **Kompetence oborově předmětová** – učitel je schopen v rámci své aprobace transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.
- **Kompetence didaktická/psychodidaktická** – ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.
- **Kompetence pedagogická** – ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
- **Kompetence manažerská** – má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků.
- **Kompetence diagnostická, hodnotící** – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- **Kompetence sociální** – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.

² Profesní standard založený na bázi definovaných a strukturovaných kompetencí, je kodifikovaným dokumentem konkretizujícím požadované kvality učitele ve smyslu kompetencí tak, aby byly prokazatelné. V případě profesního standardu učitele by mělo jít o nástroj pro dosahování kvality a rovněž pro oceňování. Návrhem profesního standardu učitele se zabývala např. Vašutová (2004), která podává koncept respektující zásady kontinuity, systémového přístupu, konvergence a využitelnosti v praxi. V roce 2009 byla na výzvu MŠMT zahájena první etapa diskuse nad dokumentem Standard kvality profese učitele, na němž se měli podílet učitelé s různých stupňů školství. Zveřejnění první dokončené verze standardu bylo plánováno koncem října roku 2009. Celá akce však měla hodně odpůrců a žádná finální verze profesního standardu učitele nebyla dosud prezentována. Mezi nejčastějšími námitkami zaznívaly výroky, že dosavadní právní normy již popis učitelových kompetencí obsahují. Zástupci pedagogických sekcí Českomoravského odborového svazu pracovníků školství byli toho názoru, že tvorbě standardu by mělo předcházet vytvoření ekonomických podmínek, které učitele ve školách udrží. Učitelé, kteří nemají nejlepší zkušenosti např. s tvorbou školních vzdělávacích programů, tak ve standardu viděli spíše než podporu prostředek, který je může ohrozit (Šedivá, 2009). Tyto diskuze se však staly podkladem a neaktuálnější je dnes profesní standard zařazen a definován v projektu Kariérní systém (viz níže). (volně: In Juklová, 2013)

- **Kompetence prosociální** – ovládá prostředky socializace žáků.
- **Kompetence komunikativní** – ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.
- **Kompetence intervenční** – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- **Kompetence osobnostní** – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.
- **Kompetence osobnostně kultivující** – má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.

Čeští učitelé se ale cítí nedoceni jak v rovině ekonomické, tak i společenské (Průcha, 2002). Odborníci se shodují v názoru, že důležitým a neopomenutelným předpokladem realizace aktuálně vymezené profesní role učitele je dostupnost kvalitního vzdělání a všestranné podpory. Přestože se situace v oblasti vzdělávání a poskytované podpory učitelům neustále vyvíjí a vznikají nové vzdělávací možnosti, pozice učitelů je stále složitá. K tomuto stavu přispívají značné nároky na jejich pracovní nasazení bez adekvátního ocenění. Trend, který by měl podpořit posun od poslání k odbornosti v učitelství, je tak stále ohrožen (Vašutová, 2004). Zdá se, že definice odbornosti bude muset při formulaci charakteristik dobrého učitele vycházet jak ze starých, tak z nových modelů.

Jak upozorňuje Pišová; obecně lze konstatovat, že problémy profesionalizace spočívají vně i uvnitř profese samotné. Vně ve smyslu vzdělávací politiky (nedostatečná podpora učitelů v proměnách jejich rolí, legislativa, chybějící systémové prvky podpory kvality učitele – standard kvality, kariérní systém atd.) i v teorii a výzkumu. Uvnitř se pak například „*projevuje nedostatečná míra přijetí profesní autonomie a odpovědnosti, nízké profesní sebevědomí a značná setrvačnost a konzervatismus v pojetí profese i sebepojetí.*“ (Pišová, In Lojďová, 2014, s. 7). Úroveň profesních kvalit učitele může být samozřejmě reflektována různě (samotnými učiteli, veřejností, politiky i experty), s ohledem na stupeň a druh vzdělávací a výchovné instituce. Jednoznačná, jasně definovaná kritéria a indikátory kvality se však učitelské profesi stále nedostávají. (Suchánková, 2007) V současnosti je proto největší pozornost odborné veřejnosti zaměřována na kariérní systém učitele.

Kompetence úzce související s profesním standardem učitele a podle aktuálních zpráv by nyní v nejbližších letech mělo být vše zastřešeno **kariérním systémem pro učitele** (viz dále), který není v této fázi závazný.³ Ale je bez pochyby soudobou aktivitou, která intenzivně usiluje o řešení otázky profesionalizace učitelství. Kariérní systém je v centru zájmu stejnojmenného projektu MŠMT (Zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků je dlouhodobě jednou z priorit MŠMT) podpořeného dotací ESF⁴, jehož realizátorem je Národní institut dalšího vzdělávání a jehož cílem bylo vypracovat systém umožňující celoživotní zvyšování kvality práce učitelů s vazbou na jejich odměňování podle transparentních pravidel. To vše v období tří let (15. 3. 2012 – 31. 3. 2015). Vlastní kariérní systém má být podle zpráv NIDV postupně zaváděn už od 1. 9. 2015, ale v plném rozsahu spuštěn od 1. července 2018. Nyní jsou již online (na webových stránkách www.nidv.cz a www.karieraucitelu.cz) k dispozici některé výstupy⁵ – příručky a letáky, přehledně zpracovávající tuto problematiku, včetně kompetencí i profesního standardu učitele, jsou to například materiály:

- Kariérní systém pro učitele
- Standard učitele
- Kariérní systém pro ředitele
- Standard ředitele
- Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů
- Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia v kariérním systému
- Kariérní systém učitelů - metodická příručka pro učitele
- Kariérní systém učitelů - metodická příručka pro ředitele škol

Ke spolupráci na dílčích úkolech byli osloveni vedle samotných škol i jiní další aktéři. Přínos projektu je viděn také v tom, že vybrané prvky nastavovaného systému budou

³ K dispozici jsou prozatím jednotlivé výstupy kariérního systému, které mají posloužit jako ideový podklad pro přípravu legislativních změn a implementaci kariérního systému, jejíž zahájení je podle slov Národního institutu pro další vzdělávání naplánováno na podzim roku 2015. Vlastní kariérní systém má být spuštěn v plném rozsahu od 1. července 2018. Do tohoto data poběží v náběhovém režimu podle přechodných ustanovení. Nyní tedy kariérní systém setrvává ve fázi projektu. Podrobné informace o projektu jsou dostupné z: Kariérní systém; Výstupy. *NIDV*. [online]. (C) 2006 Copyright NIDV [cit. 2015-04-20]. <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/>

⁴ Podrobné informace o projektu a stavu jeho realizace jsou dostupné na: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/podrobne-o-projektu.ep/>. [citováno: 18. 3. 2015].

⁵ Jednotlivé výstupy projektu a zpracování Kariérního systému a stav jeho realizace jsou dostupné na: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/>. [citováno: 18. 3. 2015].

ověřovány přímo v praxi. Finální výstupy tak jsou podle autorů připraveny k bezprostřední implementaci do českého školství. Kariérní systém, který je určen kvalifikovaným učitelům MŠ, ZŠ, ZUŠ, SŠ, VOŠ, konzervatoří, je v projektu postaven na třech kariérních cestách učitele:

1. cesta rozvoje profesních kompetencí;
2. cesta ke specializovaným pozicím;
3. cesta k funkčním pozicím;

Kariérní systém druhou a třetí cestu propojuje s nově vznikající kariérní cestou rozvoje profesních kompetencí a všechny tři cesty napojuje na Standard učitele. Nastavuje tak jejich vzájemné vztahy. Z konceptu vyplývá, že rozhodnutí učitele vydat se po některé z kariérních cest bude plně na něm samotném. Nebude nikým k cestě nucen a na druhou stranu mu nikdo nebude moci v kariérním postupu bránit. Kariérní systém by měl přinést jedinou novou povinnost začínajícím učitelům, a tou je úspěšné ukončení tzv. adaptačního období a postup do druhého kariérního stupně (NIDV, 2015)⁶.

Autoři projektu vidí jeho největší přínos:

- v samotné existenci modelu kariérního systému, který podle jejich slov svým zaměřením naplňuje prokazatelný veřejný zájem a především legitimuje práva a povinnosti učitelů pracovat na své odbornosti, položení základů profesního rozvoje učitelů a ředitelů včetně podpory kvality jejich práce;
- provázanost profesního rozvoje s kariérním systémem a s odměňováním;
- návrh institucionálního vzdělávání ve vazbě na kariérní systém včetně nástrojů pro hodnocení jeho kvality;
- zvýšení motivovanosti studentů učitelství i učitelů k aktivní účasti na vlastní kariéře a dalším profesním rozvoji;
- zvýšení kvality nabízených a realizovaných vzdělávacích programů, které se stanou součástí kariérní cesty;

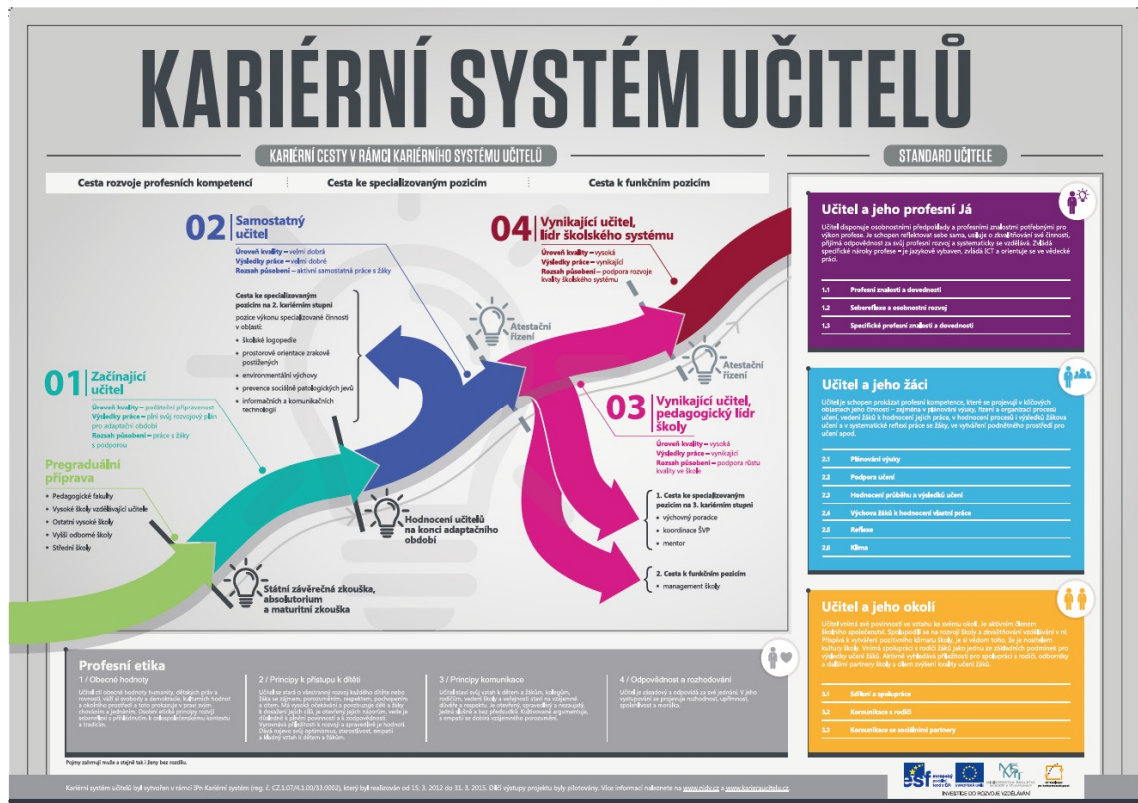
Dále pak:

- vytvoření čtyřúrovňového standardu učitele včetně návrhu příslušného vzdělání potřebného k dosažení konkrétních stupňů a pozic;
- popis úrovní očekávané kvality práce v profesi učitele (standard vzdělávání);
- zvýšení schopnosti vlastní sebereflexe díky poskytnuté konzultační podpoře v oblasti hodnocení profesních portfolií učitelů.

⁶ Jednotlivé kariérní stupně jsou zpracovány v dílčích výstupech projektu na: http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy_ep/. [citováno: 18. 3. 2015].

Podle Kariérního systému standard učitele a jeho kompetence jsou úzce provázány. Dokazuje to propagační leták (Obrázek č. 1), znázorňující schéma Kariérního systému učitelů a dále jeho detailnější výřez (Obrázek č. 2).

Obrázek č. 1



(C) 2006 Copyright NIDV, dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/Priloha_c_3_-_Letak_Karierni_system_ucitelu.pdf [citováno: 18. 3. 2015]

Obrázek. č. 2

STANDARD UČITELE

Učitel a jeho profesní Já



Učitel disponuje osobnostními předpoklady a profesními znalostmi potřebnými pro výkon profese. Je schopen reflektovat sebe sama, usiluje o zkvalitňování své činnosti, přijímá odpovědnost za svůj profesní rozvoj a systematicky se vzdělává. Zvládá specifické nároky profese – je jazykově vybaven, zvládá ICT a orientuje se ve vědecké práci.

1.1 Profesní znalosti a dovednosti

1.2 Sebereflexe a osobnostní rozvoj

1.3 Specifické profesní znalosti a dovednosti

Učitel a jeho žáci



Učitel je schopen prokázat profesní kompetence, které se projevují v klíčových oblastech jeho činnosti – zejména v plánování výuky, řízení a organizaci procesů učení, vedení žáků k hodnocení jejich práce, v hodnocení procesů i výsledků žákova učení a v systematické reflexi práce se žáky, ve vytváření podnětného prostředí pro učení apod.

2.1 Plánování výuky

2.2 Podpora učení

2.3 Hodnocení průběhu a výsledků učení

2.4 Výchova žáků k hodnocení vlastní práce

2.5 Reflexe

2.6 Klíma

Učitel a jeho okolí



Učitel vnímá své povinnosti ve vztahu ke svému okolí. Je aktivním členem školního společenství. Spolupodílí se na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání v ní. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom toho, že je nositelem kultury školy. Vnímá spolupráci s rodiči žáků jako jednu ze základních podmínek pro výsledky učení žáků. Aktivně vyhledává příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem zvýšení kvality učení žáků.

3.1 Sdílení a spolupráce

3.2 Komunikace s rodiči

3.3 Komunikace se sociálními partnery



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

(C) 2006 Copyright NIDV, dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/Priloha_c_3_-_Letak_Karierni_system_ucitelu.pdf [citováno: 18. 3. 2015]

Standard učitele je podle kariérního systému jeho věcným i ideovým základním stavebním prvkem. V konceptu tvoří základ pro všechny kariérní cesty, které jsou na něj navázány. V případě cesty rozvoje profesních kompetencí celistvě popisuje jednotlivé kariérní stupně, a to z hlediska očekávané vzrůstající kvality práce učitele i z hlediska očekávaného zvětšujícího se rozsahu od působení ve třídě se žáky, přes činnosti pro profesní komunitu až po aktivity zvyšující kvalitu školského systému jako celku. Je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele a postihuje i rozsah působení učitele v systému. Standard učitele stanovuje požadavky státu na osobnostní kvality a profesní dovednosti učitele a na jejich rozvoj v celém průběhu jeho kariéry (NIDV, 2015).⁷

Standard učitele má čtyři oblasti:

1. Profesní etika
2. Učitel a jeho profesní Já
3. Učitel a jeho žáci
4. Učitel a jeho okolí

Profesní etika se dle očekávání věnuje hodnotám v práci učitele. Sdílení etických hodnot a principů chování učitele je ve Standardu učitele vnímáno jako základní předpoklad pro práci učitele. Jako jediná část Standardu učitele není gradována. Další tři oblasti obsahují celkem 12 profesních kompetencí (viz Obrázek č. 2), které se v souhrnu vážou k činnostem typickým pro práci učitele na libovolném typu školy. Kompetence jsou pomocí indikátorů gradovány, přičemž gradace spočívá v popisu očekávané kvality práce učitele na příslušném kariérním stupni a popisu rozsahu činností, jimiž je ve škole pověřen. Standard učitele má v budoucnu posloužit jednak učitelům k hodnocení vlastní práce, tedy jako jakési autoevaluační zrcadlo a pro vedení školy k objektivizaci hodnocení práce učitele. Všechny indikátory podle slov autorů jsou formulovány tak, aby bez problému mohlo být posouzeno, zda je učitel naplňuje či ne a aby byly doložitelné a tím pádem využitelné při tvorbě dokladového portfolia pro potřeby atestačního řízení (NIDV, 2015).⁸

Pokud opravdu bude kariérní systém uveden v úplnosti do praxe, bude tak v blízké době představovat zlom i výzvu pro celé učitelství. Předpokládá se, že celý kariérní systém se mimo jiné stane velkou motivací také pro studenty pedagogiky –

⁷ Dostupné na: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_systemu_ucitelu_-_metodicka_prirucka_pro_ucitele.pdf [citováno: 18. 3. 2015].

⁸ Tamtéž. [citováno: 18. 3. 2015].

budoucí učitele. Jednak v ohledu definování profese, jednak v tolik problematickém, do teď pro některé „váhající“ neviditelném kariérním růstu a samozřejmě i ve snaze o transparentnost finančního ocenění učitelské profese. Uvidí při volbě vysoké školy před sebou jistou standardizovanou profesní vizi. Dále by měl do budoucna představovat jisté hodnoty, ke kterým by student učitelství měl i vnitřně směřovat, kompetence, které by měl u sebe rozvíjet, a k tomu by mu měla pomáhat profesní příprava na vysoké škole, také proto mu je v této práci věnována větší pozornost, než by se očekávalo.

Aktuální tendence k profesionalizaci učitelství vypovídá o potřebě překonat nejasné vymezení legislativních podmínek pro kvalitní výkon. Nejasnosti ve vymezení vytvářejí bariéry pro zefektivňování práce učitelů a rozvoj jejich profese. Juklová například také konstatuje, že výše naznačené trendy představují skutečně zásadní změny v dosavadních hodnotách, cílech a metodách, jejichž realizace závisí na ochotě a vůli samotných učitelů. V praxi se setkáváme s problémy s negativními postoji učitelů vůči těmto inovačním změnám (např. Havigerová, 2011). „*Starší učitelé mají pocit, že přicházejí o mnohé „záruky a jistoty“, aniž by cítili, že na druhou stranu něco získávají [...]*“ (Juklová, 2013, s. 12). Také začínající učitelé mohou vnímat rozpor mezi hodnotami převládajícími v době jejich dětství a školní docházky a aktuálně platnými hodnotami. Je ale faktem, že všichni učitelé mohou vyřešit a radikálně ovlivnit jakkoli hluboké a dlouhodobé problémy svých žáků a studentů. A tak, přestože dnes již mohou více experimentovat a individuálně se projevovat, vedle možnosti úspěchu existuje také vlastní zodpovědnost a riziko prohry. Takové situace pak vyžadují zdravou úroveň sebeúcty, sebedůvěry ve vlastní kompetentnost a podporu od okolí i ze strany profesní přípravy.

2 Profesionální příprava budoucích učitelů

Jak se mladý člověk stane učitelem? Tato otázka může znít triviálně a vyústit ve zcela banální odpověď typu, že takový člověk musí vystudovat učitelství. Nicméně problematika principů a východisek profesní přípravy je pro odborníky z oblasti vzdělávání budoucích učitelů klíčová, neboť má silné praktické důsledky, a dosud nedostatečně zodpovězená, neboť odpověď na ni by měla reflektovat aktuální společenské podmínky a využívat nejnovějších poznatků. Většina odborníků se shoduje v tvrzení, že děj stávání se učitelem je poměrně složitý a dlouhodobý proces, sahající přinejmenším do období začátku studia pedagogické fakulty a pokračující po jejím

absolvování v reálném prostředí jejich pracovního působiště (Kaganová, 1992). Názory na mechanismy, kterými by mělo být stavu profesní připravenosti učitelů dosahováno, prošly pochopitelně vývojem. Analogicky s děním v ostatních společenských vědách se v preferovaných přístupech zrcadlí vždy aktuálně převládající vliv různých filozofických a psychologických směrů (Juklová, 2013).

V této části diplomové práce, po vymezení profesní přípravy a pregraduální přípravy budoucích učitelů, bude řešena profesní příprava budoucích učitelů z hlediska problematických bodů a dilemat a dále budou navržena některá jejich možná východiska. Za zajímavou část je například považováno dlouhodobé dilema optimálního kloubení teorie a praxe během profesní přípravy, řešené v kapitole 2.2.2. atp..

2.1. Vymezení profesní přípravy a pregraduální přípravy budoucích učitelů

Profesní přípravu komplexně chápeme jako: „*Proces stávání se učitelem. Je složitou strukturou rozmanitých změn probíhajících v osobnosti jedince. Nezačíná a ani nekončí v rámci pregraduální přípravy.*“ (Kasáčová, 2005, s. 83). Jelikož se tato práce zabývá profesní přípravou právě budoucích učitelů, bude dále především pojednáváno o profesní přípravě ve smyslu přípravy pregraduální⁹. Dále se zabývá problematikou formativního vlivu této přípravy a to z hlediska **pedagogické přípravy**. Pedagogickou přípravou budeme rozumět přípravu budoucích učitelů v psychologických a pedagogických předmětech, včetně oborových didaktik a pedagogické praxe.

Problematika pregraduální přípravy učitelů se týká velké části studentů, to dokazuje i fakt, že aktuálně v České republice funguje více než 20 vysokoškolských institucí vzdělávajících budoucí pedagogy: 9 z nich jsou pedagogické fakulty veřejných univerzit, dalších 10 institucí představují „nepedagogické“ veřejné školy nabízející pedagogické obory. Tři vysoké školy vzdělávající učitele jsou soukromé (Juklová, 2014). Níže popsané zkušenosti se týkají zejména první a historicky nejstarší skupiny institucí. Pedagogické fakulty, které aktuálně připravují učitele všech vzdělávacích

⁹ Podrobně rozpracovaná koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol je k dispozici na internetových stránkách MŠMT, dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/koncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol> [citováno: 18. 3. 2015]

stupňů. Základním cílem studia učitelství ve vysokoškolských institucích je u nás, stejně jako v jiných zemích, připravit kvalifikovaného pracovníka pro jeho profesi. „*Předpokládá se, že programy učitelského studia jsou konstruovány tak, že umožňují studentům získávat takové znalosti, dovednosti, postoje atd., jež v celku vytvářejí učitelovu profesní kompetenci.*“ (Průcha, 1997, s. 219). Je důležité mít po celou dobu na paměti, že **profesní příprava ve smyslu pregraduální přípravy** nevyprodukuje hotového učitele. Absolvent není hotový, a i když je držitelem diplomu, ještě to nezaručuje, že je plně kompetentní. V něčem je způsobilý více, v něčem méně a je možné, že v některé profesní složce může být dokonce nezpůsobilý. Absolvent by měl být schopen zajistit alespoň na minimální úrovni základní náplň učitelské profese. Pregraduální příprava je tedy velmi významná etapa v profesionálním vývoji učitele, ale ne konečná. Učitelé, kteří svou profesi berou jako poslání a jsou „pedagogickými mistry“ se k tomuto dopracují teprve po několika letech, naplněných sebereflexemi a systematické práce na sobě samém, včetně dalšího studia. (Havel, Janík, 2004).

V České republice se zejména na začátku 21. století mnoho autorů zabývalo pojetím základních rysů pregraduálního vzdělávání učitelů. Jeho jádrem se staly modely nových profesních kompetencí učitele, vznikající zejména na základě Delorova konceptu 4 pilířů ve vzdělávání (učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být, Delors, 1996, citováno dle Spilková, 2004). Konceptů vymezujících kompetence¹⁰ učitele a zahrnujících znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty vzniklo v průběhu v průběhu deseti let několik (Nezvalová, 1995, Hellus, 1999, Hellus, 2001, Švec, 1999, Lukášová-Kantorková, 2003, Vašutová, 2004, Spilková, 2004, NIDV, 2015). Jak už bylo řečeno, společnost klade na učitele náročné požadavky. „*Existují určité představy o tom, jaké vlastnosti by učitelé měli mít, ať už se jedná o jejich odbornost v jednotlivých vzdělávacích oblastech, o jejich didaktické dovednosti či osobnostní charakteristiky.*“ (Kratochvílová, Horká, 2007, s. 49). Požadavky na profesní přípravu učitelů, s akcentem na dynamiku doby, jsou o to hůře uchopitelné. Šimoník se například v rámci profesní přípravy soustředí na pregraduální přípravu ve smyslu jednoty teorie a praxe:¹¹ „*Bylo by ideální, kdyby se složky pedagogicko-psychologická a předmětově aprobační funkčně vzájemně prolínaly nejen mezi sebou, ale také s pedagogickou praxí.*“ (Šimoník, 2004, s. 17-19). Urbánek se zase pokusil o jistou systematizaci. Uvádí v zásadě dva modely pregraduální profesní přípravy:

¹⁰ Problematika profesního standardu a klíčových kompetencí byla již zmíněna v kapitole 1.3.

¹¹ O problematice jednoty teorie a praxe je blíže pojednáno v kapitole 2.2.2.

1. souběžný (paralelní, integrativní) model;
2. následný (konsekutivní) model.

V souběžném modelu přípravného studia učitelů jsou jednotlivé složky (tj. předměty všeobecného základu, vybrané aprobační předměty, pedagogické, psychologické a didaktické disciplíny, praktická příprava) studovány paralelně. V následném modelu je nejprve studována první úroveň terciálního vzdělávání v některém oboru a teprve potom následuje v další fázi speciální profesní pedagogické studium. Předmětová a pedagogická složka přípravy jsou tím odděleny. S oběma modely se setkáváme v praxi. (Havel, Janík, 2004).

Pregraduální profesní příprava má tedy jedince komplexně vybavit teoretickými znalostmi, praktickými dovednostmi a schopnostmi, to vše tzv. ruku v ruce s praxí. Obsáhnout, skloubit a efektivně předat tento těžce uchopitelný komplex, reagující na soudobé společenské změny, je velmi složité a v praxi se vysokoškolská výuka potýká s různými diskutovatelnými problémy, popsány v následujících kapitolách.

2.2. Vybrané problematické body a dilemata pregraduální profesní přípravy budoucích učitelů a některá jejich možná (navrhovaná) východiska.

Je to období razantního nástupu a rychlého vývoje informačních technologií, kdy se vše transformuje do společnosti vědění. Vzdělání a vzdělávání se stávají nezbytným kapitálem k dosažení úspěchu. Úroveň vzdělanosti, stupeň intelektuální, pedagogické, psychologické a kvalita lidského potenciálu jsou považovány za významné indikátory úrovně společenského rozvoje (Walterová, 2004). Přicházejí tak změny vzdělávacího konceptu. V případě českého školství, které je nuceno tyto makropodmínky reflektovat a přizpůsobit se jim, to znamená transformaci ve smyslu zásadní, systémové změny po desetiletí platných vzdělávacích principů a cílů (Juklová, 2013). Jakmile se Česká republika otevřela evropským trendům, změny v učitelském vzdělávání zaznamenaly nárůst intenzity a objevuje se řada nových rolí a úloh, na jejichž realizaci by měl být budoucí učitel připravován. Reformní aktivity se vztahují například ke kurikulární reformě, odborná pozornost se nevyhýbá ani zkvalitňování výkonu profese učitele, jehož působení je považováno za zásadní proměnnou ovlivňující kvalitu ve vzdělávání (Tomková a kol., 2012). S velkým množstvím

rozmanitých a zásadních změn logicky přichází problémy. A ani studentům učitelství se nevyhýbají takovéto „trendy“ současného vysokého školství.

2.2.1. Problematika proměn studentů učitelství (motivace, kvalita studijních předpokladů,...)

Skupina dnešních studujících se oproti studujícím před 25 a více lety odlišuje mimo jiné ve **studijní motivaci** (Juklová, 2014). Profesní přípravě budoucích učitelů a jejímu formativnímu vlivu předchází a úzce s ním souvisí motivace k volbě právě tohoto povolání. Učitelská profese je specifické povolání mimo jiné také díky tomu, že je prostoupena individualitou jedince, jeho osobnostním profilem. Učitelství je životním stylem (Papršteinová, Šmejkalová, Hodačová, 2011; Strelowová, 2010). Jedinec do výkonu profese vkládá své Já, které spoluutváří zároveň i jeho budoucí profil učitele, rysy tohoto Já jsou posléze upravovány a ovlivňovány prostřednictvím profesní přípravy. Kde se v jedinci nachází onen učitel?

Volba budoucího povolání je obvykle chápána jako období periodicky se opakujících situací plných nejistoty, kdy se každý školák čas od času musí především poprat se svými sny a plány a uvědomit si směr své další životní cesty, kterou se chce v dalších letech vydat (Mezera, 2004). Přibližme si nyní některé úhly pohledů odborníků pro motivaci volby učitelské profese:

Lukášová-Kantorková například zdůrazňuje vliv celoživotní zkušenosti a zázemí. Píše: *„Zájemci o studium učitelství pocházejí z rozmanitého sociálního spektra a přicházejí z různých středních škol. V průběhu dosavadního života se setkali s odlišnými činiteli a faktory, kterými byli značně rozdílně k dalšímu studiu obecně i speciálně ke studiu učitelství motivováni a rovněž individuálně odlišně se na studium učitelství připravovali. Motivace každého jedince souvisí s uvědoměním si cíle, v tomto ohledu tedy v krátkodobé perspektivě být přijat do studia oboru učitelství a v delším horizontu učitelství vystudovat a učitelem se stát. Studenti se v období vstupu do pregraduálního studia budou lišit rozdílnou intenzitou i strukturou motivace.“* (Lukášová-Kantorková, 2004, s. 74). Kořa vidí volbu povolání učitele často jako volbu na určitou jistotu, jelikož jedinec tzv. ví, do čeho jde. *„Každý uchazeč o studium učitelství měl již možnost se v průběhu školní docházky s touto profesí seznámit a utvořit si základní představy o tom, co bude náplní jeho práce.“* (Kořa, In: Kasíková, Vališová,

1994, s. 15). V této souvislosti dále uvádí, že učitelství nevolí zpravidla „dobrodruzi“, mladí lidé fascinovaní tajemnými záhadami neznámých oblastí života, světa či kosmu a ochotní pro poznání neznámého obětovat veškeré pohodlí a zajištěnost existence. Vnitřní důvody volby učitelství mohou být ovšem velmi rozmanité. Často ji ovlivnil nějaký výborný či ideální učitel, s nímž se adept učitelství setkal v průběhu školní docházky a touží se s jeho obrazem ztotožnit. (Kořa, In: Kasíková, Vališová, 1994).

Je poněkud známým faktem, že ve všech vyspělých zemích je zájem o učitelskou profesi relativně vysoký, u nás dokonce enormně vysoký (viz výše). Studující učitelství jsou druhou nejpočetnější skupinou vysokoškoláků v České republice (za studenty technických oborů). Ale s tím kontrastuje známá skutečnost, že část učitelů své povolání opouští, případně do něj po absolvování vysoké školy nenastoupí (Mezera, 2004). Průcha už před 10 lety konstatoval: „*Vysoký zájem o studium na pedagogické fakultě v Čechách a na Moravě je u mnoha studentů pouze klamný. Přihláška na pedagogickou fakultu je jim pojistkou pro případ, že nebudou přijati na jinou, preferovanější fakultu.*“ (Průcha, 1997, s. 200-201). Vašutová také konstatuje, že konkrétně v případě studentů pedagogických fakult se setkáváme s trendem, že podání přihlášky na studium učitelství není vždy záležitostí první volby (Vašutová, 2008). U významné části studentů je studium pedagogické fakulty náhradním řešením po neúspěchu při přijetí na obor, který si přáli. Nezanedbatelná část studujících udává jako důvod studia zisk vysokoškolského diplomu bez ohledu na budoucí profesi. Juklová na vzorku studentů¹² identifikovala, že celých 20% studentů je primárně motivováno ziskem vysokoškolského diplomu a 9% má neujasněnou studijní motivaci. Výsledky sledování vývoje motivace vysokoškolských studentů ke studiu v letech 1995 – 2005 obecně zveřejněné CVVŠ naznačují globální nárůst významu vysokoškolského vzdělání jako zdroje blahobytu a úspěchu a růst důrazu na formální motivy (titul) při zachování touhy po vyšší vzdělanosti (Prudký a kol., 2010). Chytrá například uvádí, že větší motivaci projevují studenti ucházející se o učitelství pro 1. stupeň základní školy než uchazeči o 2. stupeň ZŠ. Větší motivaci mají dívky než chlapci a také uchazeči z menších (venkovských) lokalit než z velkoměst. Dále, že 59% studentů se ke studiu na pedagogické fakultě rozhodovalo na “poslední chvíli”, to znamená, že jejich motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá. Jen 36 % studentů by preferovalo znovu studium na pedagogické fakultě, kdyby (hypoteticky) mohli opět

¹² Pozn.: Jedná se o stejný vzorek studentů, jako ve výzkumu zmíněném níže.

volit směr svého studia. Platí totiž, že čím dříve se tázaný rozhodoval pro pedagogickou fakultu, tím je více orientován na učitelství (Chytrá, 2008). Mezera poukazuje pro změnu na skutečnost, že velká část našich studentů učitelství má rodinné zázemí charakteru nižší střední třídy (dělnicko-úřednické), zvláštností je generační kontinuita učitelského povolání (Mezera, 2004).

Je ale otázkou: Jak vybírat kvalitní studenty, kteří nemají pouze zájem o učitelské povolání, ale mají k němu i předpoklady? Pro srovnání je například zajímavý a zároveň náročný výběr uchazečů ve Finsku. Informuje o něm blíže Průcha. Je určován principem: „*Kvalita učitele pro vzdělávání národa je závislá na úspěšném výběru správného druhu studentů pro přípravu k učitelskému povolání.*“ (Průcha, 1997, s. 202 – 203; cit.: Halmela, Komulainen, 1983). To ale již dále není v centru zájmu této práce.

Když už je jedinec úspěšně přijat ke studiu učitelství, jeho motivace není konečnou proměnnou – naopak. Vysokoškolská populace za posledních 25 let prudce vzrostla (Juklová, 2014). Nárůst v kvantitě však není jedinou změnou, která v této skupině nastala. Masifikační trend vedl k mnoha dalším jevům u skupiny vysokoškolských studentů, které mění jejich vzdělávání. Například, důsledkem vyšší přístupnosti ke studiu učitelství se setkáváme také se studenty, jejichž obecné studijní předpoklady se nacházejí jednak v pásmu nadprůměrné inteligence, ale také v průměru. Řada z nich je absolventy středních odborných škol, což často znamená nižší úroveň studijních schopností a dovedností a naopak větší problémy v oblasti učení a horší zvládání studijních povinností (Juklová, 2015). **Míra kvality studijních předpokladů** u studentů učitelství se tak stala jedním z aktuálních problémů. Četnost problémů se studiem potvrzuje např. i Prudký a kol., citující výsledky dlouholetých výzkumů Centra pro studium vysokého školství. Uvádějí, že nejčastějšími problémy v roce 2005 byly potíže se zvládáním zkoušek a zápočtů a potíže se zvládáním učiva v průběhu roku (Prudký a kol., 2010, In: Juklová, 2015). To ostatně potvrzuje svým výzkumem i Juklová. Na vzorku 585 studentů z 6 vysokých škol v České republice mapovala výskyt typů studijních obtíží a identifikovala dva faktory: problémy s porozuměním učivu (pochopení probírané látky, selekce důležitých informací, komunikace s vyučujícími, prezentování) a problémy se sebeřízením (neschopnost time managementu, vůle začít se učit, setrvat u učení až do konce, učit se efektivně).

Dalšími proměnnými, majícími vliv na profesní přípravu se stávají **věk studujících a jejich vytížení**. Od 90. let 20. století výrazně rostou podíly studentů vyšších věkových kategorií i studentů přivydělávající si při studiu (Prudký a kol., 2010).

Studovat začínají již nejen čerství absolventi středních škol, ale i jedinci, kteří už působí různě dlouho na jiných vysokých školách nebo v praxi (již učící pedagogové s nedostatečnou odbornou kvalifikací). Dále jsou to studenti s kombinovanými formami studia, či studující v rámci celoživotního vzdělávání, u nichž jim ke studiu „naplno“ brání nadměrná časová vyčerpání díky pracovním závazkům. Všichni takoví studenti mají rozdílné životní i profesní zkušenosti a pochopitelně také odlišné vzdělávací potřeby (Prudký a kol., 2010).

Východisko jedince pro jeho budoucí profesi učitele a to nejen ohledně těchto výše zmíněných problémů, ale například i v rámci reakce na požadavky (modely profesních kompetencí učitele, koncepty vymezující kompetence a standardy učitele) nebo jako východisko některých problémů a dilemat, které budou zmíněny v práci dále, odborníci vidí v reflektované individualitě studenta učitelství. Proponují tedy změnu dominant pregraduální přípravy. Základem nového profesionalizačního procesu by měla být **reflektivně pojímaná praktická příprava**. Východiskem tohoto přístupu je kultivace vlastní osobnosti budoucího pedagoga a osvojování nových profesních kompetencí (interaktivní, diagnostické, didaktické). Rovněž často bývá zmiňováno psychodidaktické zaměření přípravy s implicitními pojetími vyučování, s implicitní motivací, s regulací vlastních emocí apod. (Stuchlíková, 2006). Význam těchto vnitřních schémat či reprezentací sebe či výuky můžeme demonstrovat na jejich přirovnání k filtru, který ovlivňuje přístup budoucích učitelů k pregraduální přípravě, jejich vnímání a hodnocení pedagogické reality, jednání i jeho seberegulaci. Vznikají spontánně a vlivem životních zkušeností se proměňují, nicméně pro svou nevědomou podobu jsou relativně stabilními komplexy. Jak dokazují mnozí autoři (Kaganová, 1992, Kelchtermans, 1993b, Mareš, 1996 a další; In Juklová, 2015), jedná se o charakteristiky identifikovatelné, měřitelné a ovlivnitelné. Seberegulaci však musí předcházet uvědomění si svých přesvědčení a postojů (Juklová, 2015).

2.2.2. Konkrétní rizikové aspekty pregraduální přípravy budoucích učitelů (modularizace, pedagogické praxe, vztah teorie a praxe,...)

Profesní příprava a učitelské vzdělávání je celkově problematikou, které se věnuje v zahraničí i v naší literatuře velká pozornost mnoho let, jak je zmíněno již

v předchozích kapitolách. Pozorujme, že se vstupem do evropské společnosti jsou problémy v zahraničí a u nás velmi podobné, takřka stejné. V zahraničí se do popředí dostávají: strategické změny v učitelském vzdělávání v období postmodernismu (Elliott 1993, Kincheloe 1993, Calderhead, Shorrock 1997); řešení rozporů mezi pedagogickou teorií a praxí (Korthagen, Brekelmans, Wubbels 1997); aplikace konstruktivistických přístupů v učitelském vzdělávání (Keiny 1994); sebereflektivní příprava studentů učitelství (Vullough 1989, Korthagen 1988, LaBoskey 1994, Loughran 1996). A také u nás je věnována pozornost například: koncepčním problémům a inovacím učitelského vzdělání (Spilková 1997, Kantorková 1998); problematice funkčních spojování pedagogické teorie a praxe (Jůva 1995); sebereflexe studentů v pedagogické přípravě (Nezvalová 1994, Švec 1996); problematice studentova a učitelova pojetí výuky (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec 1996) a dalším otázkám (In: Juklová, 2015).

Blížkovský provedl profesiografickou analýzu situace učitelů na začátku nového tisíciletí, která celkově odhalila, že pregraduální příprava budoucích učitelů na jejich nové profesní role není adekvátní a dostatečná (Blížkovský a kol. 2005). Z výsledků analýzy vyplývá, že na řadě pedagogických fakult dominuje formální charakter přípravy, v jehož důsledku začínající učitelé pak selhávají ve schopnosti vychovávat, nejsou dostatečně připraveni na roli třídních učitelů, mají problémy s participací na samosprávě školy a nejsou dostatečně schopni se samostatně profesně rozvíjet. Podle autora se na krizové situaci ve vzdělávání budoucích učitelů podílela zejména ideologická atmosféra společnosti, jejímž důsledkem byl růst dvou tendencí:

- **scientismus**, který pořád převládá, projevuje se v absolutizaci exaktně vědeckého přístupu ke vzdělávání – budoucí učitelé se cítí být a jsou vychováni jako oboroví specialisté a to vede k důrazu na izolované vědomosti bez zřetele k úloze vychovatele, průvodce, rádce (učitele-coache);
- **hodnotový antinomismus**, který ve své extrémní podobě znamená bezbřehost, absolutní nezávaznost a minimální šanci na vůli vytvářet novou soustavu hodnot a cílů (Blížkovský a kol., 2000).

Podle Juklové se poté lze domnívat, že některé prvky těchto kriticky pojmenovaných negativních trendů mohou dosud stále ohrožovat profesní přípravu budoucích učitelů (Juklová, 2013). Dodejme, že nejsou jediné (viz dále).

V této kapitole tedy vyjdeme z dalších dílčích dilemat a problémů, které se u nás objevují v pedagogické přípravě v současné době. Inspirováno návrhem a pracemi Mareše (1995), Švece (2000), Blížkovského a kol. (2000), Lukáškové (2005), Vašutové

(2008) a Juklové (2013). Tito autoři vychází z analýzy našich i zahraničních prací a opírají se i o vlastní zkušenost s dílčími inovacemi pedagogické přípravy budoucích učitelů. Dovolím si zde reflektovat zejména problémy, jež z osobní zkušenosti (pět let prezenčního studia na PdF UHK, obor se zaměřením na vzdělávání a navazující magisterské studium oboru učitelství; rozhovory se studenty, kolegy, fakulními učiteli, oborovými didaktiky a jinými akademickými pracovníky) vím, že se týkají v různé míře i Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Společně dospějeme k těmto vybraným stěžejním problémům, rizikům a dilematům v pedagogické přípravě budoucích učitelů: Nejprve zvlášť:

1. **Riziko modularizace ve vzdělávání.** „*Vlivem modularizace, která přináší větší míru benevolence a svobody i pro samotné vzdělavatele, pak dochází k situacím, kdy různí vyučující mají na studenty nesourodé až protichůdné požadavky, což namísto integrování znalostí a doplňování rozporů vede naopak k soustředění se na plnění formálních požadavků bez ohledu na skryté kurikulum.*“ (Vašutová, 2004, s. 21). Modularizace vede k větší svobodě ve volbě částí kurikula. Mareš vyslovil pochybnosti: Je v možnostech studenta, který obor teprve poznává, rozhodnout o vhodnosti jednotlivých částí kurikula? Upozorňuje, že v důsledku této možnosti se rozměšňuje jádro oboru, klesá možnost pochopení celého kontextu. (Mareš, 2007) Tato kritika je v souladu s vývojem reflexí studentů VŠ sledovaných CSVŠ (Prudký a kol., 2010). Podle jejich výpovědí (všech, nejenom u budoucích učitelů) dochází v letech k poklesu kvality výuky, a poklesu prostoru a možností pro diskusi. Naopak došlo k nárůstu možnosti volit si předměty a ke zvýšení dostupnosti studijních materiálů. V souladu se zjištěními, lze například konstatovat, že: celkově poklesla kvalita výuky (dotázaní vysokoškolští studenti po 10 letech hodnotí kvalitu výuky méně příznivě) a studenti cítí méně prostoru pro uplatnění svých názorů.
2. **Skryté kurikulum, absence profilu absolventa.** Lukášková v souvislosti s tím, že na vysoké školy vstoupil kreditní systém, nový vysokoškolský zákon a zásadní kurikulární reforma základního vzdělávání, poukazuje například na fakt, že všechny katedry začaly být financovány podle počtu „studentokreditů“, které jsou jim přiděleny na základě jejich podílu na studijním plánu učitelského oboru. „Boj o kredity“ najednou vyjevil skryté kurikulum¹³ (hidden curriculum, neoficiální

¹³ Pojem skryté kurikulum není přesně definován. Zahrnuje okolnosti, se kterými se lze setkat během studia, které nejsou vedeny podle oficiálních záměrů a plánů školského systému či učitelů, tzv. „zákulisi“.

kurikulum). S pojmem skryté kurikulum se můžeme setkat v pracích Švece nebo Mareše. Ukázalo se, že schází jasný požadavek státu na profil absolventa učitelského studia a představa o podílu jednotlivých složek studijního programu. V podmínkách přípravného vzdělávání učitelů lze identifikovat nebezpečné skryté kurikulum, které brání spolupráci mezi jednotlivými zástupci odborných kateder, jež se podílejí na realizaci učitelského studia.¹⁴ Marešovi¹⁵ se například podařilo v zamyšlení nad pregraduální přípravou učitelů identifikovat devět okruhů převládajících mýtů, které mohou být překážkou při zavádění profesionalizačního modelu učitelské přípravy do praxe (Lukášková, 2005).

3. **Vyšší počet studentů posiluje podíl frontální výuky.** Díky růstu počtu studentů obecně i růstu podílu studentů na jednoho učitele roste podíl přednášek ve výuce na úkor cvičení a seminářů. V posledních letech rovněž vzrostl podíl e-learningu a zavádění výuky kombinované nebo z velké části doplňované s e-learningem (tzv. blended learning). Tyto trendy vedou k upřednostňování deklarativních znalostí, k jejichž hlavním přednostem patří snadné předávání i ověřování u početných skupin studentů. Oproti tomu procedurální a kontextuální poznatky, vyžadující větší úsilí a více času tráveného v osobním kontaktu vyučujících se studenty jsou opomíjeny (Mareš, 2007).
4. **Problematika pedagogických praxí - vybrané aspekty.** Pedagogická praxe a didaktika jsou součástí pregraduální profesní přípravy, o tom není pochyb. *„Pedagogické praxe lze považovat za indikátory kvality proměn vzdělávání učitelů vzhledem k jejich profesionalizaci. Za principy profesionalizace v procesu tzv. stávání se učitelem lze považovat celostní princip, osobnostní, sociální a socializační, axiologický a kreativní princip.“* (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 19). Uvedené principy profesionalizace učitele korespondují se současným profilem učitele a jeho kompetencemi. Že by učitel měl být chápán jako facilitátor žákova vývoje a učení, který vytváří kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro žákovo úspěšné učení, že by se měl projevovat jako citlivý diagnostik při odhalování individuálních zvláštností dětí, být průvodcem na cestě za poznáním apod. již

¹⁴ Na problémy s deprofesionalizací učitelského vzdělávání poukázal už Štech (1994) a také Walterová (1995).

¹⁵ Podrobněji v díle: Mareš, J.: *Zamyšlení nad pregraduální přípravou učitelů*. In Profese učitele a současná společnost.

víme.¹⁶ Při naplňování těchto představ mají právě pedagogické praxe značný vliv. Hrají v přípravném vzdělávání učitelů zásadní roli - roli integrující. „*Chceme-li co nejlépe připravit studenta do praxe, je nutno stále získávat zpětné informace, které by okamžitě vypovídaly o úrovni utvářejících se jeho profesních kompetencí.*“ (Spilková, 2004, s. 111). Toho lze dosáhnout realizováním pravidelných anket, dotazníků i rozhovorů s cvičnými učiteli (tutory) a studenty, feedbacky pro hodnocení všech typů pedagogických praxí, a to v průběhu celého studia.

Často komentovanou překážkou na cestě pedagogických praxí je například problém imitace různých vzorů řešení pedagogických situací, oproti hledání vlastního řešení takové situace v „hardcore-praxi“ před žáky. To potvrzuje také Švec, který píše, že dosud mají studenti malý prostor (snad s výjimkou pedagogické praxe „hardcore praxe“, kdy čelí přímému kontaktu se žáky v roli učitele) k hledání vlastních řešení pedagogických situací s využitím pedagogických a psychologických poznatků a sebereflexe svých zkušeností. Řešení standardních (tzv. učebnicových) pedagogických situací je méně efektivní než řešení problémových úloh a nestandardních pedagogických situací. Studentům jsou předkládány spíše jednodušší pedagogické úlohy a standardní pedagogické situace. Tím se jen v omezené míře rozvíjí vlastní studentovo pedagogické myšlení. V rámci teoretické přípravy na výkon pedagogické praxe, je kladen důraz především na přítomnost a schází akcent budoucnosti. Studenti často nejsou v potřebném předstihu a v dostatečné míře připravováni například na kurikulum školy, administrativní úkony, na nové výukové metody a moderní média, na nové pojetí pedagogické komunikace a podobně. Neučí se příliš přemýšlet o budoucnosti, pouze jsou schopni v jisté míře reflektovat minulý a současný stav (Švec, 2000).

5. **Dilema teorie vs. praxe během pregraduální přípravy.** Nejen podle Vašutové odtažitost teoretické přípravy od požadavků školní praxe bývá častou výtkou jak samotných absolventů po vstupu do prvního zaměstnání, tak také ředitelů základních a středních škol. Z hlediska výuky jsou kritizovány zejména vyučovací metody používané vzdělavateli budoucích učitelů. Způsob výuky mnohdy ignoruje zákonitosti učení a převládají neefektivní metody, které studenty v lepším případě pouze demotivují, v tom horším vedou k přenášení těchto zkušeností do vlastní

¹⁶ Podrobněji o profesi učitele a jeho roli v kapitole 1.2.

výuky budoucích učitelů. Dále v oblasti kurikula upozorňuje na neadekvátnost modelů a koncepcí ve vztahu k profesním kompetencím, které učitelé budou potřebovat v praxi. Studenti učitelství se v rámci svého studia zpravidla připravují pro dvě oborové aprobase, absolvují zároveň blok pedagogicko-psychologických disciplín, oborových didaktik a praxí. Autorka poukazuje, že vysokoškolští pedagogové přisuzují větší důraz oborovému studiu, přizpůsobují mu obsah téměř veškerých svých hodin a to má samozřejmě vliv na studenty, kteří se s tímto modelem denně setkávají a tak tuto tendenci přejímají i oni samotní (Vašutová, 2008). Na tento negativní trend poukazuje rovněž Blížkovský (viz výše). Praxe a zejména příprava na praxi se neustále cyklicky odsouvá a utlačuje. Stále se tak v učitelském vzdělávání setkáváme s jevem, který M. Černotová (1991, s. 61) výstižně nazvala „syndromem nepoučitelnosti“. Je zvláštní, že na jeden z těchto nedostatků upozornil i Čapek a to již v roce 1930. Ve své Kritice reformy školy mj. poukazuje na to, že univerzita nevychovává (v učitelském studiu) své studenty na učitele, nýbrž na klasické filology, češtináře, matematiky atd., jako by se rozumělo samo sebou, že kdo se vyučí např. matematice, dovede ji také učit. *„Z těchto i dalších Čapkových úvah číší potřeba vskutku učitelské, vychovatelské a široce kultivující přípravy budoucích učitelů. Požadavek nesmírně aktuální i v dnešní době.“* (Šimoník, 1994). Pro mnoho studentů je láska k oboru motivem volby učitelství. Předmět může být pro mladého učitele zdrojem jistoty. Stává se specialistou v určité oblasti, což mu dává určitou identitu. Ve škole je však v důsledku špatného poměru teorie a praxe nezkušeným začátečníkem. V ohrožujících situacích může být předmět prezentován jako nejdůležitější část učitelství. Juklová uvádí známý příklad: *„učitel, pro kterého je obtížné pracovat s třídou různě nadaných žáků, může tvrdit, že jeho předmět je příliš obtížný pro méně nadané žáky.“* (Juklová, 2013, s. 46).

Výzvou pregraduální učitelské přípravy je tedy **integrace teoretických a praktických zkušeností do vzájemně se podněcujícího kompaktního celku**. Studenti mají tendenci vnímat teorii a praxi jako dvě odlišné vzájemně nesouvisející entity. Teoretické poznatky si osvojují často pouze pamětním učením a pouze v době, kdy jsou nuceni prokázat jejich zvládnutí. V praxi je pak nejsou schopni aplikovat a postupují spíše intuitivně, na základě své individuální žakovské zkušenosti. Dále zde pro představu uvedme některá konkrétně formulovaná dilemata podle Švece:

- Obsah pedagogických a psychologických předmětů, kopírující pedagogické a psychologické disciplíny versus obsah těchto předmětů odpovídající paradigmatům, s nimiž se učitel setkává ve školské praxi. Obsah pedagogických a psychologických předmětů je odvozován z odpovídajících disciplín a méně přihlíží k reálným a pedagogickým problémům a situacím, s nimiž se setkává ve škole učitel.
- Systematičnost versus exemplárnost poznatků. Ukazuje se, že systematičnost pedagogických a psychologických předmětů nezaručuje, že studenti porozumí výuce a výchově. Účinnější zřejmě je objasňování klíčových poznatků na vybraných pedagogických situacích.
- Teorie s návody versus teoreticky zdůvodněné a prakticky použitelné „typy“ pro výuku a výchovu. V obecnějších pedagogických předmětech stále ještě převažuje teorie, zatímco v předmětových didaktikách se studenti setkávají s návody jak při výuce postupovat. Studenti postrádají teoreticky zdůvodněné a přitom prakticky použitelné náměty, podmínky, typy pro výuku a výchovu.
- Akcent na zapamatování pedagogických a psychologických poznatků versus na jejich porozumění a tvořivou aplikaci. Dosud je málo příležitostí, prostoru, k tvůrčí aplikaci těchto poznatků a řešení v těchto situacích.
- Prezentace ideální versus reálné podoby pedagogické komunikace. (V předmětech se studenti setkávají převážně s ideální podobou pedagogické komunikace. To jim znesnadňuje pochopení reálné pedagogické komunikace, se kterou se setkávají až v rámci pedagogické praxe, kde však často schází teoretická reflexe řešených situací.)
- Tradiční versus interdisciplinární pedagogické a psychologické předměty. Již řadu let přetrvávají stejné pedagogické a psychologické předměty, přestože se postupně inovuje jejich obsah. Nedaří se příliš koordinovat a integrovat obsah těchto předmětů. Proto jsou spíše pojaté jako interdisciplinární pedagogicko-psychologické předměty.
- Stejná důležitost pedagogických a psychologických poznatků versus odstupňování jejich důležitosti. Studenti si pedagogické a psychologické poznatky osvojí jako izolované vědomosti a dovednosti, v lepším případě jako „ploché“ struktury a vnímají je staticky (jako neměnné), nevidí je v dynamických souvislostech.

- Zjednodušování pedagogického kontextu poznatků versus jeho bohatost. Pedagogické a psychologické poznatky jsou studentům do značné míry objasňovány ve zjednodušeném pedagogickém kontextu. To znesnadňuje pochopení reálných pedagogických situací a způsobu jejich řešení.
- Zaměřenost na pedagogické vědomosti a dovednosti studentů versus akcent na studentovo pojetí výuky a výchovy a na styl učení. Těžištěm pedagogické přípravy stále ještě jsou vědomosti a do určité míry i dovednosti. Proces osvojování pedagogických dovedností není vždy regulován tak, aby docházelo k vytváření a rozvíjení dovednostních struktur.
- Reflexe versus sebereflexe pedagogických situací. Převažuje reflexe a méně je sebereflexe studenta jako pozorovatele nebo jako aktéra těchto situací. Seberefektivní dovednosti studentů jsou dosud rozvíjeny v malé míře (Švec, 2000).

Švec ve svém díle *Dilemata v pedagogické přípravě budoucích učitelů a změna jejího paradigmatu* upřesňuje, že dilemata představují určité vyhocení protichůdných přístupů (levý a pravý pól) k pedagogické přípravě. K jejich řešení, byť, tenduje k pravému pólu, leží obvykle uprostřed. Toto řešení je základem změněného paradigmatu pedagogické přípravy (Švec, 2000). Dále nabízí téměř ke každému dilematu řešení, v podobě jednotlivých změn, ale tato práce se zaměří na východiska problému integrace teorie a praxe komplexněji.

Podle odborníků (např. Bullough, 1991) je v této souvislosti třeba, aby se učitelovo pojetí profese vyvíjelo v souladu s principem konceptuální změny. Jedná se o neustále se měnící pojetí a interpretace poznatků, ale též pojetí sebe jako učitele, díky kterému se učitel stále více přibližuje realitě ve školní praxi. Poster, Strike, Hewson, Gertzog, popisují konceptuální změnu jako akomodativní odpověď, která je podmínkou nové interpretace poznatků. Po zkoumání příčin rezistence stávajících struktur v mysli vůči změně došli výše jmenovaní autoři k závěru, že ke konceptuální změně ve studentově pojetí výuky dojde pouze v případě zajištění následujících podmínek (Poster, Strike, Hewson, Gertzog, 1982, cit. podle Stuchlíková, 2006):

- nespokojenost se stávajícím osobně vyznávaným pojetím,
- nově nabízená alternativa je srozumitelná,
- nová alternativa je věrohodná,
- nová alternativa nabízí studentovi možnost překonat nedostatky stávajícího pojetí.

Bullough v souladu s těmito zjištěními pozoroval, že profesnímu růstu předchází potřeba noviců mít jasný obraz sebe jako učitele. Bez něho učitelé slepě imitují a nedaří se jim získávat trvalejší dovednosti ve třídě. Znamená to tedy, že novici bez jasného sebeobrazu učitele jsou předurčeni k neúspěchu? Může to vysvětlovat, proč mnohé vzdělávací programy nejsou účinné? Bullough pokračuje, že pro novice bez jasných obrazů sebe jako učitele, do kterých by integrovali vzdělávací program, je typické, že tento program vnímají jako povrchní, neužitečný a nedůležitý.

Podle mnoha současných autorů (Slavík a kol., 2012, Nehyba, 2011, Kolář a kol., Suda, 2013, Korthagen a Vasalos, 2005) by jádrem celé pregraduální přípravy učitelů, měla být **reflexe**, která má zároveň napomáhat i k integraci teorie s praxí. Reflexe jako proces vedoucí k uvědomování si nejrůznějších jevů v utváření teoretických i praktických kompetencí je východiskem ke kultivaci osobnosti budoucího učitele a zároveň mechanismem napomáhajícím „vrůstání“ budoucího pedagoga do školního prostředí, rozvoji jeho profesní identity a propojováním praxe s teorií. Jejím produktem má být v obecném slova smyslu všestranný profesní rozvoj učitele, který jej vybaví na fungování v praxi (Juklová, 2015). Švec například tuto připravenost nazývá „pedagogickou kondicí“ a poukazuje na její jednak teoretické, ale zejména zkušenostní, organismické základy. Jedná se o budování tzv. pedagogické intuice, která je založena ne pouze na nahodile posbíraných zkušenostech, ale na reflektované individualitě každého budoucího učitele (Švec, 2007).

Nejspíše je to již několikrát zmiňovaný Korthagen (ze zahraničních autorů), kdo dnes patrně nejvýrazněji přispívá k integraci teorie a praxe v učitelství vzdělávání práce. Se svým kolektivem předkládá ucelenou koncepci této problematiky. Tradiční pojetí pregraduálního vzdělávání, se všemi jeho problémy nazývá technická racionalita a navrhuje přístup, který nazývá **didaktika realistického vzdělávání**. Základem má být postup od praktických zkušeností k budování vlastních konceptuálních schémat, která osvětlují praxi a poskytují předpoklady spojit ji s teorií. Nástrojem k propojování těchto zkušeností je reflektování. Tento proces Korthagen popisuje modelem ALACT zahrnujícím několik fází:

- fázi jednání;
- fázi zpětného pohledu na jednání;
- fázi uvědomění si podstatných aspektů;
- fázi vytvoření alternativních postupů jednání;
- fázi vyzkoušení, která se překrývá s první fází nového cyklu.

Význam reflexe je spatřován zejména v možnosti učinit vědomou vlastní biografickou zkušenost, kterou jedinec za svůj dosavadní život v podobě informací, pocitů, potřeb, hodnot, preferencí a významů nashromáždil. Korthagen a kol. tuto zkušenost nazývá *gestalty* a přisuzuje jí značný význam - řídí jednání učitele v reálných situacích. Obsahově se *gestalty* týkají jak vyučovacího procesu, způsobů jeho vedení, tak typologie učitelů, procesu učení a mnoha dalších aspektů. S uvědoměním si *gestaltů* vzniká šance na jejich obohacení o více promyšlené a fungující myšlenky a dochází pak k tomu, že učitel nereaguje na základě nahodile získané žákovské zkušenosti, ale na základě promyšlené profesionální úvahy. Po ujasnění si *gestaltů* má dojít k procesu budování teorie, kdy je do schémat zaváděn promyšlený řád (Korthagen a kol., 2011).

Jak vyplívá z celého předchozího textu, rizika aktuálně uplatňovaného způsobu vzdělávání budoucích učitelů jsou provázána se celospolečenskými změnami a především se samotnými osobami, jejich povahami a přístupy jednotlivých vzdělavatelů, kteří na studenty jistými způsoby sobě vlastními působí. Následující oddíl se pokusí naznačit možné cesty ke zkvalitňování profesní přípravy.

2.2.3. Další možná východiska ke zkvalitňování profesní přípravy budoucích učitelů

V čem by se pregraduální příprava budoucích učitelů měla tedy změnit, aby docházelo ke kýženému lepšímu stavu? Kudy vede cesta a na co se více zaměřit? Je velice obtížné odpovědět na tyto otázky a ještě ke všemu jednoznačně - to není v možnostech této práce, ale některé návrhy a konkrétní východiska jsou již zmíněna u daných dilemat či problémů v předcházejících kapitolách. Zde budou nejprve dodány ty, které uvedeny zatím nebyly a dále obecné závěry.

Jedním z výše zmíněných problémů byl věk studujících a jejich počet (viz oddíl 2.2.1.), k němuž se i přidává nerovnováha mezi výrazně rostoucím počtem studentů poprvé zapsaných do terciárního vzdělávání a dlouhodobě klesajícím počtem skupiny 19–21 letých na straně druhé a také fakt, že při neměnných parametrech vývoje by v následujících letech bylo vysokoškolské vzdělání otevřeno všem z dané věkové kohorty, což by nebylo společensky žádoucí ani finančně únosné. Na tyto skutečnosti upozorňuje dokument MŠMT: Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti na období 2011-2015 (MŠMT,

2012). Zároveň tento strategický dokument pomáhá najít řešení tohoto problému. Jako jeden z hlavních cílů zdůrazňuje kvalitu a efektivitu akademických činností, vyslovuje nutnost prioritně řešit proces přechodu od kvantity ke kvalitě. Nástrojů pro realizace této změny má být v souladu se jmenovaným dokumentem i jemu předcházejícím (Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti na období 2006-2010) několik, například: diverzifikace vysokého školství v České republice. Dokument v této souvislosti uvádí: „*Vedle škol orientovaných na špičkový výzkum v mezinárodním prostředí a náročné vzdělávací programy na magisterské a doktorské úrovni musí dostatečný prostor pro svůj rozvoj získat také školy, které se zaměří například na bakalářské programy, vzdělávání dospělých, transfer znalostí, spolupráci s podniky nebo podporu svého regionu.*“ (MŠMT, 2010, s. 12). Dalším plánovaným opatřením je výrazné snížení propustnosti z bakalářských do magisterských studijních programů pod úroveň 50 %. Těchto cílů mám být dosaženo skrze nová pravidla financování vysokých škol.

Dále například Lukášková zmiňuje fakt, že prozatím systém vzdělavatelů učitelů neumožňuje, aby se vysokoškolský odborník někde ve svém kariérním rozvoji setkal s pedagogickou vědou. Tak tato okolnost je podle ní jednou z příčin, proč lze identifikovat v pojetí přípravného vzdělávání tolik rizikových proměnných, které ohrožují budoucí koncepční změny učitelského vzdělávání, potažmo i pregraduální přípravu - pokud nebude vzdělavatel adekvátně vzdělán, nebude ani jeho žák či student odvádět optimální výsledky. Řešení se tak v tomto případě nabízí samo.

Obecně proměny učitelského vzdělávání například Spilková vidí v tom, že by se měli studenti učitelství připravovat na nové pojetí profese, na nové nároky, které s sebou nese kurikulární reforma. Znamená to například vybavovat je takovými profesními kompetencemi, které jsou nezbytné pro novou didaktickou koncepci výuky; učit studenty vytvářet kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro úspěšné učení všech žáků apod. (Spilková, 2007). Z hlediska sociálních teorií a modelů školy zkvalitnění pregraduální přípravy znamená především překonávat dlouhodobě převládající transmisivní charakter vzdělávání a usilovat o jeho demokratizaci (Blížkovský a kol., 2000). Šťáva zase možnosti zkvalitnění spatřuje především v naplňování tzv. profesního standardu učitele. „*Zavedením profesního standardu učitelů by došlo nejen k jednoznačnému formulování požadavků na kvalifikovaný výkon profese učitele, ale také k vytvoření požadavků na rozsah a kvalitu pregraduální přípravy budoucích učitelů. Od tohoto standardu pak půjde odvodit profil absolventa učitelského studia na vysokých*

školách. Profesní standard jako normativ by určil strukturu činností, povinností a zodpovědností, odpovídajících kompetencí, nezbytných k výkonu učitelské profese.“ (Havel, Janík, 2004, s. 47). Což, podle aktuálních okolností na sebe nenechá dlouho čekat a bude toto východisko zaštitěno v Kariérním systému.¹⁷ Vašutová zdůrazňuje i nutný **nárůst profesní odpovědnosti a rozvoje nového modelu profesního chování učitelů ale i ředitelů škol** a v neposlední řadě **růst tvůrčího charakteru profese A Změny ve znalostech učitelů** (Vašutová, 2004). Lukášková například spatřuje dobrý *základ proměny celého klimatu učitelské přípravy* v novém pojetí pedagogiky jako studijního předmětu učitelského programu. Právě pro tento předmět by podle ní mělo být závazné, že nepřednáší o výchově a vzdělávání, ale vytváří prostor pro studenty učitelství, jak si sami mohou osvojit učitelské znalosti (deklarativní, procesuální i kontextuální), které jsou klíčové na jejich cestě k profesi. Lukášková tak doufá ve spolupráci vysokoškolských učitelů, která by mohla být příkladem pro tvořivou participaci studentů učitelství na budoucích školních vzdělávacích programech (LUKÁŠKOVÁ, 2005). Kohnová se snaží shrnout, že **programy přípravného vzdělávání učitelů je třeba založit na** reflexi potřeb reálného vzdělávacího prostředí, na optimálním poměru teorie a praxe, na výsledcích výzkumu v oblasti školství a vzdělávání ale i na širším spektru výzkumu dětí a mládeže a na reflexi nových teorií zaměřených na tuto oblast. Tyto programy mají vést ke skutečnému osvojení profesních kompetencí. Na případových studiích se ukázalo, že přes specifickou koncepci přípravy budoucích učitelů je možné najít obecně platné strategie pro učitelské vzdělávání (Kohnová, 2000).

Tato práce se podle prostudované zahraniční i české odborné literatury, z hlediska návrhů východisek a náhledů do budoucna pregraduální přípravy budoucích učitelů, přiklání k tvrzení a přesvědčení, že komplexní a největší roli v rámci zlepšení a kroku kupředu v tomto oboru bude hrát dobrý systém reflexe a sebereflexe.

2.3. Blíže k formativnímu vlivu profesní přípravy

Po naznačení různě širokých pojetí faktů, které mají vliv na vývoj jedince během jeho pregraduální přípravy, jako na budoucího učitele se tato kapitola zaměří na přiblížení některých souvislostí, s kterými je proces vývoje studenta učitelství spjat.

¹⁷ Podrobněji je o Kariérním systému učitelů pojednáno v kapitole 1.3..

Abychom porozuměli vývoji budoucích učitelů, nestačí znát pouze obsah vědomostí a dovedností, které by si měli osvojit, je třeba je poznat i jako osobnosti (celého člověka) a vědět co nejvíce o kontextu podmínek, které je ovlivňují a formují (Hargreaves, 1992, In Juklová, 2013). V této a následující kapitole bude tato problematika zmíněna.

To, že jsme během života formováni okolím a osobami je nejen díky filosofii známá věc, například Eugen Fink v oboru filosofie výchovy ukázal, že člověk je jediný živý tvor, který se nerodí hotový. Má-li se stát důstojnou lidskou bytostí, potřebuje „radu, řád, zákon“, který mu může poskytnout jen ten, kdo ho provází na cestě od závislosti ke svobodě rozhodování a jednání – tedy ten, kdo provádí *educatio* – vychovatel. Cesta od nejistoty k vlastní identitě je vždy spojena s „druhým“, jímž je například učitel. Musí učit ne „o životě“, ale o životu v prostředí častých společenských změn, změn žebříčků hodnot, rozmanitých individuálních přístupů. Učitel musí porozumět době, ve které žijeme a učit studenty hledat – se všemi obtížemi – vlastní místo v proměnlivých situacích a za svá rozhodnutí nést odpovědnost (Pešková, 2000).

Otázkou je, jak ovlivňuje studenta učitelství měnící se vzdělávací kontext. Jako velmi naléhavá se například ukázala problematika předmětových didaktik, pedagogických praxí, jejich vzájemný vztah a postavení v kurikulu učitelského vzdělávání. Kohnová **oborové/předmětové didaktiky** zdůrazňuje jako disciplíny, které mají v přípravě učitelů klíčovou roli, protože zásadně formují profesní kompetence studenta vztahující se k vyučování. Úrovní vzdělávání učitelů pak podmiňuje to, že učitelé nesou význam vzdělávání a výchovy pro rozvoj společnosti (Kohnová, 2000). Ohledně **pedagogických praxí** platí, že, pedagogické praxe jsou na pedagogických fakultách obvykle zajištěny kvantitativně, tzn. pro všechny studenty v celém rozsahu, který je předepsaný schváleným studijním programem i kvalitativně, s respektováním cílů jednotlivých typů a druhů pedagogických praxí. Studenti absolvují všechny typy pedagogických praxí. Jedná se zejména o hospitace, náslechy, průběžné i souvislé praxe a dostávají se tak do kontaktu s novou situací (náročný time management, jiný styl práce, prostředí nových škol; osoby: didaktik, vedoucí praxe, ředitelé škol, žáci,...). Pedagogické praxe jsou systematicky uspořádány tj. od náslechové praxe, přes průběžné praxe až po praxi souvislou. Ve studijním oboru, z hlediska obsahové i formální náplně, mají gradující tendenci, tzn., vedou ke kvalitativním změnám při rozvoji osobnosti studenta v budoucího pedagoga, který by měl disponovat nezbytnými profesními kompetencemi (Spilková, 2004). Dále je to například i vývoj učitelské profesní identity, kterým zabývala Juklová a nejen ona dochází k závěru, že se jedná o

dlouhodobý a neutuchající socializační proces, který nezačíná až na pedagogické fakultě, ale probíhá již v rodině budoucího učitele a na základní posléze střední škole (Pajares, 1992; cit. dle Timmerman, 2009, In Juklová, 2013). Lze z toho usuzovat, že identita budoucího učitele, jeho představy ať vědomé (explicitní), či nevědomé (implicitní), jsou výsledkem celoživotního pozorování různých modelů chování jak všeobecně lidského, tak i pedagogického. **Učitelé**, působící na nás během celého života v různých (i mimo školních situacích) nás prostě ovlivňují a tím ovlivňují i budoucí pedagogy v nás (Bílková a kol., 2013). Většina přístupů (snad s výjimkou behaviorálních) se shoduje v myšlence, že osobnost učitele je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících kvalitu a efektivitu jeho činnosti a zároveň také jeho vliv na studenty. Existují i konkrétní typologie učitelů, jako snahy o vymezení žádoucích vlastností a rysů člověka, který ovlivňuje druhé. Toto vymezení charakteristických kvalit dokonce patřilo pro odborníky v oblasti vzdělávání k jejich prioritním zájmům (Juklová, 2013).

Spilková vidí, jako způsob, jak si člověk uvědomuje sám sebe, jak se vnímá a hodnotí, v pojetí **sebepojetí, sebe porozumění**. Změna jednání studenta učitelství (například během jeho studia, které ho formuje) je podle ní podmíněna změnou nejen na vnitřní úrovni, ale zároveň je možné změnou vnějších úrovní ovlivňovat úroveň vnitřní (Spilková, 2004). Američanka Kaganová, která revidovala 40 studií zaměřených na vývoj studentů učitelství a začínajících učitelů, také nalézá kořeny v jejich sebepojetí, *„hluboko v jejich osobnosti, kde jsou ukryta selhání, strachy i naděje“* (Kaganová, 1992, s. 154; cit. podle Juklová, 2013). Postoj studenta učitelství ke studiu je úzce spjat s jeho osobními subjektivními přesvědčeními. Osobnost, její zrání a kontext, ve kterém k vývoji dochází, je zdrojem těchto osobních přesvědčení. Každý učitel představuje *„jedinečný ekologický systém pedagogických přesvědčení a zkušeností, který je neoddělitelně spjatý s jeho osobností a primárními životními zkušenostmi“* (Kaganová, 1992, s. 157; cit. podle Juklová, 2013). Juklová po studiu dalších zahraničních autorů dále například uvádí důležitost vlivu učitelovy osobnosti. Svůj pracovní styl si učitelé vyvinuli spíše na základě jejich individuálního vztahu k osobám, které mají rádi. Budoucí a začínající učitelé často extrapolují také na základě svých vlastních zkušeností se získáváním poznatků (učením). Novicův obraz sebe jako učitele tak velmi úzce souvisí s jeho obrazem učícího se (žáka). Mnohdy podvědomě předpokládá, že jeho žáci budou mít stejné schopnosti, problémy a učební styly, což může, ale nemusí odpovídat realitě. Jeho osobní zkušenosti v roli žáka, vzpomínky na zážitky se svými spolužáky i

učiteli, představy o dobrých i neúspěšných učitelích, obrazy sebe jako učitele také tvoří sebepojetí budoucího učitele. Neefektivnost vzdělávacích programů ve snaze podporovat reflexi přičítáno tradiční povaze supervize, doprovázející výuku na pedagogických fakultách, a absenci zkušených pedagogů (modelů), kteří by se na podpoře sebereflexe podíleli. Přestože se o učitelství hovoří jako o „osamělé profesi“ (např. Kučera, 1994), učitelé psychicky sami nebývají a už vůbec ne během své pregraduální přípravy. Způsob, jakým studenti uvažují, reagují a řeší problémy, je významně ovlivňován zkušenostmi, názory a hodnotami jejich kolegů, nadřízených, žáků, rodičů a ostatních jedinců, s kterými přichází do kontaktu (Juklová, 2013).

2.3.1. Příklad pěti koncepcí, přístupů konkrétních směrů, ovlivňujících a zachycujících formativní vliv profesní přípravy

- 1. Pozitivisticky zaměřené filosofie poznatelnosti světa¹⁸** a předpoklad, že poznání má objektivní, předem definovanou povahu a je osvojováno učením a praktickým nácvikem, v jehož průběhu je zajištěna zpětná vazba. Toto je cesta, o kterou se opírá trend pasivity studenta učitelství, vyvážený direktivitou vzdělavatelů předávající instrukce. Typická je vysoká sebedůvěra a přesvědčenost vzdělavatelů o validitě jimi předávaných poznatků a dovedností. Raný výzkum v oblasti profesní přípravy a vývoje učitelů pohlížel na proces stávání se učitelem jako na relativně pasivní děj, v jehož rámci skupina vyvíjí tlak na nové členy za účelem přizpůsobení jejich postojů a chování.
- 2. V rámci těchto východisek byl uplatňován behaviorální přístup¹⁹** k osvojování si poznatků a dovedností. V centru tohoto proudu stojí myšlenka, že student učitelství musí dokonale technicky zvládnout základní pedagogické dovednosti, aby je mohl úspěšně uplatnit v praxi. Tento přístup je stále ještě u nás i v zahraničí jedním z vlivných principů, na jehož základě se vytvářejí programy profesní přípravy či podpory profesního růstu pro příslušníky různých profesí (Švec, 1999). Mezi důvody, pro které je dosud v porovnání s ostatními přístupy upřednostňován, patří jasná zaměřenost, jednoznačnost a měřitelnost

¹⁸ Pozitivismus (A. Comt) jako dominantní vědecká forma v 19. a 20. Století. Byl silně inspirován fyzikalismem a usiloval o jistotu, přesnost, logické odvozování, formalizaci a kvantifikaci.

¹⁹ Přístup je reprezentován např. v díle E. L. Thorndika, B. F. Skinnera, pozdější stoupenci např.: kognitivní behavioristé A. Bandura a A. Ellis.

vymezených cílů, jednoduchost z hlediska organizace i pochopení a relativní uzavřenost. Kritika těchto přístupů se týká principu předávání těchto poznatků. Podle kritiků právě fakt, že know-how je předávané na principu „shora dolů“, může mít vliv na nedostatek nadšení a zájmu posluchačů o spolupráci a to může vyústit i v odpor a odmítnutí nového učiva.

3. **Humanisticky orientované koncepce**²⁰ jsou jedny z dalších psychologických směrů, které výrazně obohatily pojetí profesního vývoje učitelů. Zdůrazňují aktivitu a individuální odpovědnost učícího se jedince. Učitelům je přiřčena role facilitátorů procesu učení (učitel coach), spočívající zejména v zajištění učebních zdrojů a vytvářející podpurnou atmosféru pro učení (Rogers, 1998). Švec přístup obohatil a podpořil argumenty pro důraz na individualizaci a respekt k potřebám a aktivitě učícího se individua. K nejčastěji kritizovaným nedostatkům humanisticky orientovaných koncepcí patří nadměrný optimismus a orientace na jedince „vytrženého“ z kontextu vztahů a prostředí (Švec, 1999).
4. **Sociálně psychologický interakcionismus**²¹, v jehož popředí je perspektiva individua, zaměřuje se na zkoumání interpretací sociálního prostředí jedinci skrze výzkum jejich chování a sociálních rolí. Kořeny tohoto směru vycházejí z předpokladu, že lidské chování je výsledkem spíše subjektivních významů, které lidé různým situacím přisuzují a ne tedy výsledkem vnějších faktorů. Obecně člověk jedná podle svého uvážení toho, co je pro něho reálné. Ve světě se orientuje prostřednictvím symbolů, jejichž znalost a manipulaci s nimi si osvojuje v průběhu socializace. V rámci tohoto procesu rovněž dochází k rozvoji jeho sebeobrazu – jáství (self). V porovnání s ostatními teoriemi symbolický interakcionismus zdůrazňuje pojetí člověka jako bytosti vysoce tvořivé, dynamické a obtížně předvídatelné (Hendl, 2005, In Juklová, 2013). Klíčovým nositelem učitelova profesního růstu je jedincovo Self (Jáství), které se stává od něj neoddelitelné a s rostoucími profesními zkušenostmi se jedinec mění nikoli pouze ve smyslu nárůstu profesionality, ale mění se také „osoba v učiteli“ (Nias, 1986, In Juklová, 2013). Identita v pojetí symbolického interakcionismu

²⁰ Nejznámějšími proponenty tohoto přístupu v psychologii s výrazným vlivem i na pedagogiku byli C. R. Rogers, A. H. Maslow a V. Frankl

²¹ Filozofický směr rozpracovali zejména N. K. Benzin, H. Blumer a E. Goffman. V našich podmínkách se s ním můžeme setkat u Pražské skupiny školní etnografie, kde rá jej často používá jako výzkumné paradigma (např. 1992; 1994; 2005 a další).

znamená neustále se zabývat odpovědí na otázku vlastní seberealizace, sebevyjádření, sebeobohacování, sebeztrácení či zrady na sobě (Kučera, 1994).

5. **Konstruktivistický přístup**²² v procesu učení a profesního růstu zdůrazňuje aktivní poznávací činnosti probíhající při řešení úloh a problémů. Tím, že člověk mění svět, mění zároveň i sám sebe. V jeho psychickém světě vznikají novotvary, které by v případě pouhého přizpůsobování se světu nevznikly. Podle této koncepce jsou vnější operace uskutečňované při řešení různých (ať už skutečných či výukou záměrně navozených) problémových situací zdrojem zkušeností, které jsou posléze verbalizovány, interpretovány a zobecnovány. Tak dochází k interiorizaci (zvnitřnění) postupů řešení pedagogických situací, které jsou v případě potřeby a v obdobných situacích opět rozvinuty do vnější podoby – exteriorizovány. (Gal'perin, 1985, In Juklová, 2013). Na konstruktivistických principech učení je vystavěna koncepce učitelova pojetí výuky (dále UPV). Vychází z předpokladu, že jedním z klíčových faktorů podílejících se na průběhu i výsledku procesu profesní přípravy a růstu (profesionalizace) je „*souhrn učitelových názorů, přesvědčení, postojů a zásob argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje*“ (Mareš, 1996, s. 9). Typické pro UPV je, že se vyvíjí postupně a v průběhu učitelovy profesionální dráhy se proměňuje. Jeho začátky lze vystopovat již před profesní přípravou, v době, kdy učitel zastával ještě roli žáka a studenta. Už od té doby si totiž formuje názory na vyučování, učitele a případně i sebe sama jako budoucího učitele.

V praxi však existuje řada vlivů, které konzervují tradiční přístupy pedagogů i studentů. Tato situace bývá reflektována v sondách a studiích evaluujících pregraduální přípravu budoucích učitelů, v nichž často zaznívá jejich nespokojenost. Jejím jádrem bývá nejčastěji přeceňování teoretické přípravy, kterou následně jako učitelé v praxi nedokáží využít. Naopak se cítí nepřipraveni na požadavky praxe. (Chráška, 2002, Vašutová, 2004, Urbánek, 2004 Garabiková Pártlová a kol., 2014 a další). V duchu těchto všech teoretických úvah byl realizován kvantitativní výzkum na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

²² Vedle klasického piagetovského proudu sílí v posledních letech v pedagogice vliv dalších směrů vycházejících z myšlenek konstruktivismu. Jmenujme např. radikální individuální konstruktivismus a postmoderní sociální konstruktivismus (Kašćák, 2002).

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 Výzkum formativního vlivu profesní přípravy během studia Pdf UHK na osobní profesní vývoj studenta, jako jedince.

Procesem „*děj stávat se učitelem*“ si prochází každý student učitelství. Tento děj je chápán jako specifická cesta od laika k profesnímu expertu a tento proces probíhá v řadě stupňovitých etap (Spilková, 1996). Jedna z etap se uskutečňuje v průběhu pětileté pregraduální přípravy na pedagogické fakultě. Systém této přípravy neustále prochází změnami a usiluje o co nejefektivnější využití času vysokoškolské profesionální přípravy. Na počátku své pregraduální přípravy má každý očekávání a představy spíše zidealizované. V průběhu studia se mění a na konci studia rozhodují o tom, zda budeme vykonávat tuto profesi či ne. Námi realizované výzkumné šetření podává výpovědi studentů o vnímaném vlivu profesní přípravy na jejich profesní vývoj. Zjišťuje tedy konkrétní formativní vlivy, působící na studenta učitelství během jeho pregraduální přípravy a jejich míru.

3.1. Charakteristika výzkumného problému

Problematika profesní přípravy budoucích učitelů, včetně jejího formativního vlivu, problematika nově vymezovaných rolí, postojů a hodnot, které studenti uplatňují ve vztahu k učitelské profesi atp., byla nastíněna již v předchozích kapitolách. Je zřejmé, že v důsledku bouřlivých změn, které naše společnost za posledních dvacet let prodělala, dochází ke k závěrům, že se musí něco změnit. Naše školství čelí výzvě překonat transmisivní charakter vzdělávání a přispívat k rozvoji smysluplného učení, založeného na dovednostech, propojování teorie s praxí a efektivní spolupráci. Inovace profesní přípravy budoucích učitelů i oblastí jejich dalšího vzdělávání se dnes stávají silnou součástí školských reforem (např.: Kariérní systém). Aktuální stav pedagogické pregraduální přípravy je však bohužel stále poznamenán konzervatismem. Kritici často upozorňují na nedokonalý výběr uchazečů o studium, vysokou teoretičnost přípravy, „*nedostatečný kontakt studenta s reálným prostředím školní praxe, nízkou didaktickou vybavenost a nedostatečnou připravenost na řešení problémových situací v terénu*“ (Průcha, 2002, s. 51). Odborníci dále poukazují na skutečnost, že mají-li mít vzdělávací

změny šanci na úspěch, je třeba, aby byly realizovány nikoli pouze „shora dolů“, ale mělo by jim předcházet pochopení a vnitřní ztotožnění těch, kterých se týkají (např. Hargreaves, 2002, In Juklová, 2013). Tato práce se pokouší (i přes kvantitativní výzkum) na studenta učitelství vidět jako individualitu s vlastním vývojem, zkušenostmi, vizemi a cíli. Zajímá se o diskutované (viz v předchozích kapitolách) body profesní přípravy a jejich formativní vliv z pohledu studentů, čerstvých absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

3.2. Cíl výzkumného šetření a hypotéza

Profesionalita učitelů dnes není determinována pouze získáním odborného vzdělání, ale i dalšími faktory a tyto faktory a jejich vliv v rámci pregraduální přípravy nás budou zajímat. S jistou nadsázkou v minulosti platilo: Podstatné je „vyprodukovat“ dobré odborníky. Bude-li je jejich práce navíc bavit a dávat jim smysl, tím lépe. Dnes je tomu ale jinak. Hodnotová orientace jedince, míra jeho ztotožnění se s profesní rolí a jeho angažovanost nejen během studia jsou často deklarovanou součástí učitelovy profesní způsobilosti (v pojetí domácích autorů např. Pařízek, 1998; Blížkovský a kol., 2000; Vašutová, 2004). Dnes navíc vzrůstá počet odborných studií zaměřených na tato témata.²³ Ty vyjadřují naději, že tyto faktory můžeme nejen sledovat, ale i záměrnou profesní přípravou vhodně podporovat a formovat. Nás zajímá, jak jsou formovány během pregraduální přípravy. Zajímavé a to především pro vzdělavatele mohou být otázky: Jakými vlivy a mechanismy se vyvíjí vztah (budoucího) učitele k profesi? Do jaké míry a v jakých oblastech jej lze ovlivnit profesní přípravou?

Praktická část diplomové práce je cílena na pedagogické a didaktické předměty dvouoborových aprobačních studií oborů se zaměřením na vzdělávání a učitelství a jejich společného pedagogicko-psychologického základu, dále také na pedagogickou praxi. Ostatní odborné aprobační oblasti pomíjí z důvodů drobných odlišností struktur pedagogických praxí jednotlivých oborů (počet hospitovaných a odučených hodin), které stejně zastřešuje jednotná kostra pedagogických praxí, jejímž tvůrcem je právě katedra pedagogiky a psychologie. Předpokládá však práci oborových didaktiků a jejich

²³ Zahraniční výzkum zaměřený na vnitřní charakteristiky učitele probíhá již několik desítek let. Z nejčastěji citovaných autorů jmenujme P. Woodse (1986); P. Sikesovou (1989); D. M. Kaganovou (1992); G. Kelchtermanse (1999) a A. Hargreaves (1992). V České republice se téma implicitních procesů začalo odborně.

spolupráci s fakultními učiteli v rámci realizace pedagogické praxe studenta. Činnost oborového didaktika ve výsledku opět spadá a úzce spolupracuje s katedrou pedagogiky a psychologie.

Cílem výzkumu je: **reflektovat výpovědi studentů Pdf UHK o vnímaném vlivu profesní přípravy na jejich profesní vývoj. Jak studenta učitelství formuje pregraduální příprava budoucích učitelů a jaký má dopad - formativní vliv?** Pokusíme se identifikovat její jednotlivé vlivy. Nabídneme tak odborníkům feedback o fungování systému pedagogického vzdělávání z pohledu jeho formativního vlivu optikou čerstvých absolventů (studujících mezi lety 2009 a 2015). Dotazníkové šetření bylo realizováno konkrétně na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (Pdf UHK). Pro tento účel byl vybrán specifický vzorek studentů, u kterých se předpokládá, že již mají vytvořenou představu o své budoucí profesi a kteří si celou profesní přípravou na Pdf UHK prošli. Cílovou skupinou respondentů se tak stali studenti pátých ročníků oboru učitelství Pdf UHK, či její čerství absolventi.

Šetření je rozděleno na dílčí části:

První obsahuje VSTUPNÍ ÚDAJE o respondentovi (jednak z důvodu sledování specifik linie odpovědí žen a mužů a jednak kvůli validitě odpovědí na otázky týkající se PG praxí, které jsou v dotazníku zaměřeny na strukturu studijního plánu profesní přípravy ročníků studujících mezi lety 2009-2015) a o jeho MOTIVACI K VOLBĚ STUDIA oboru učitelství. Druhá část se ptá na PROCES PROFESNÍ PŘÍPRAVY během pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů. Zaměřuje se například na časovou náročnost pedagogických praxí (PG praxe), jelikož právě ony kloubí teoretickou přípravu, kterou respondenti procházejí během studia, předměty pedagogicko-psychologického základu a didaktické předměty v jednom celku. PG praxe a zkušenosti s nimi tak komplexněji odrážejí studentovi zkušenosti a roli profesní přípravy během jeho vzdělávání, jako budoucího učitele. Dále se tato část dotazuje na míru podpory studenta v různých situacích během studia (mají se studenti v problémových chvílích na koho obrátit, s kým řešit překážky apod.) a na vlivy (osob, situací,...) působící na něj během profesní přípravy. Třetí a poslední část dotazníku, VÝSLEDKY PROFESNÍ PŘÍPRAVY zachycuje především formativní vliv profesní přípravy na jedince ve smyslu zhodnocení jak, jaké faktory a také jakým směrem respondenta ovlivnily, formovaly. Dále se zabývá sebereflexí studentů ve smyslu rozvoje klíčových kompetencí studentů, v jaké míře byly ve výsledku formovány v rámci teoretické a praktické profesní přípravy. Vrcholí oblastí sebezpoznání, sebereflexe studenta nad

případnými pocíťovanými změnami jeho povahy, jeho osobnosti, způsobenými vlivem studia Pdf UHK a identifikací podnětů k jeho další motivaci k profesi učitelství, popřípadě míru podílu (rolí) studia Pdf UHK na tomto rozhodnutí (zda dále setrvat u profese). Dílčími cíli tedy jsou:

Část MOTIVACE KE STUDIU UČITELSTVÍ

- zjistit motivovanost respondenta k volbě oboru studia učitelství, její případnou souvislost s předešlou pedagogickou činností (ot. č. 3)
- analyzovat zlom motivovanosti na cestě jedince k volbě učitelské profese (ot. č. 4).

Část PROCES PROFESNÍ PŘÍPRAVY

- identifikovat roli času v systému PG praxí a jejich zařazení v kontextu studia (ot. č. 5)
- zjistit míru podpory během profesní přípravy a identifikovat osoby, popřípadě situace (kdo, co a jak má vliv na jedince v daných situacích), které mají největší vliv na jedince jako budoucího učitele i v oblasti sebereflexe, v rámci profesní přípravy (ot. č. 6, 7, 8). Popřípadě porovnat formativní vliv jednotlivých osob, pedagogů podílejících se na profesní přípravě, zejména na PG praxích - fakultní učitelé, oboroví didaktici apod.

Část VÝSLEDKY PROFESNÍ PŘÍPRAVY A JEJÍ VLIV

- zjistit míru využití nabyté teorie během studia Pdf UHK v praxi z hlediska respondenta (ot. č. 9), postihnout tak vztah teorie a praxe;
- věřit teorii, že PG praxe výrazně profesně posouvá respondenta směrem dopředu. (ot. č. 10);
- zjistit a porovnat míru vlivu profesní přípravy (teoretické a praktické části studia) na rozvoj jednotlivých kompetencí učitele v reflexích studentů (ot. č. 11, 12);
- identifikovat prostřednictvím sebereflexe studentů nejvýraznější změny v jejich osobnosti způsobené pregraduální profesní přípravou na Pdf UHK a faktory (vlivy) je způsobující (ot. č. 13, 14, 15, 16), identifikovat tak problematické body během profesní přípravy;

- identifikovat vztah mezi celkovou mírou vlivu studia Pdf UHK a motivací studenta setrvat u profese (ot. č. 17, 18, 19, 20);

HYPOTÉZA:

Pregraduální profesní příprava budoucích učitelů má značný formativní vliv na studenta učitelství během jeho studia. Jsou to zejména osoby (učitelé i spolužáci), prostředí, studijní systém a samotné pedagogické praxe, co studenta formuje a v kladném slova smyslu rozvíjí. Formuje také jeho kompetence, utváří dovednosti, schopnosti a poskytuje mu odborné vědomosti. Tato příprava je úzce spjata s individualitou přístupu studenta a má možnost ho motivovat po absolvování k setrvání u profese učitele. Fakulta většinu studentů formovala a motivovala je pro pedagogiku.

K předpokládaným výstupům práce tedy patří: obohacení dosavadních odborných poznatků o osobní zkušenost studentů a absolventů v procesu profesní přípravy; zpětná vazba pro vzdělavatele budoucích učitelů.

3.3. Metodologie výzkumu

Za účelem realizace výzkumného cíle byl zvolen kvantitativní přístup²⁴. Mezi předností kvantitativně orientované výzkumné strategie z hlediska vztahu k cílům tohoto výzkumu patří zejména (Chrástka, 2007; Hendl, 2005):

- testování a validaci teorií;
- umožňuje širší sběr dat, vědeckého i nevědeckého zkoumání;
- lze zobecnit;
- výzkumník může konstruovat situace tak, že eliminuje působení rušivých proměnných, a prokázat vztah příčina-účinek;
- relativně rychlý a přímočarý softwarový sběr a analýza dat;
- poskytuje přesná, numerická data;
- výsledky jsou nezávislé na výzkumníkovi;
- je užitečný při zkoumání větších skupin.

²⁴ Kvantitativní metodou rozumíme takový sběr dat, který je zaměřen na velké množství respondentů. Tito respondenti nejčastěji odpovídají na otázky formou dotazníků, které jsou následně zpracovány a statisticky vyhodnoceny (Podrobněji In Chrástka, 2007).

Data pro výzkum byla získána empirickou metodou. Bylo použito **nestandardizovaného dotazníku**, který vedl studenty k zamyšlení se nad formativním vlivem jejich profesní přípravy na ně. Výzkum byl sledován pouze v jedné skupině respondentů. Respondenti odpovídali anonymně na dva typy otázek. Jeden typ (otevřené otázky) vyžadoval volnou odpověď, kterou měli respondenti stručně a výstižně formulovat. Ve druhém typu otázek (uzavřené otázky) měli respondenti za úkol posoudit určitý aspekt pomocí číselné škály od 1 do 5. Čím nižší hodnotu respondenti dané položce přidělili, tím kladněji ji hodnotili. Odpověď číslo 3 byla neutrální, proto se jí měli co nejvíce vyhnout. Pro úplnost k uzavřeným otázkám také řadíme otázky zjišťující fakta (otázky č. 1, 2, 3, 4 a 18).

Možnost zrealizovat výše vytyčené výzkumné cíle nejlépe tedy umožňovala metoda **Likertova škálování**²⁵ (vytváření šál), která umožňuje, jak postihnout kvantitu pozorovaného jevu, tak zachytit i jeho kvalitu. Jedná se o transformaci jevu nebo skupiny jevů, které se reálně vyskytují a mají určité vlastnosti, na číselně (nebo jinak) definovanou stupnici, která nám pomůže tento jev změřit, tj. pracovat s ním jako s číselně vyjádřenou proměnou a porovnávat mezi sebou jevy (nebo skupiny jevů) zasazené na jednu vytvořenou škálu. To zcela koresponduje s hojně užívanou definicí Stanleyho S. Stevense, který řekl: „*Škálování je převod objektů na čísla podle určitého pravidla*“ Snad proto bývá škálování označováno jako prostředek pro změření nezměřitelného. Používá se zejména ve vědách pracujících s tzv. měkkými daty. Ve škálování je stěžejní, aby měl každý level škály smysl. Jedině tak zajistíme, že má každý bod umístěný na škále přidanou hodnotu, na základě které jej můžeme interpretovat, porovnávat nebo s ním jinak vědecky pracovat. Bod umístěný na škále, který nic nepředstavuje, nemá žádnou vypovídací hodnotu a nedoručuje autorovi výzkumu žádnou relevantní informaci. Takový výzkum pak nemá žádný smysl. Je proto důležité, aby ve vytváření škály a v následné realizaci škálovací stupnice platily základní axiomy tranzitivity a úplnosti srovnání. Požadavky na vytvoření Likertovy škály jsou obecně chápány poměrně jednoznačně – škála by měla být polarizována od nesouhlasu po souhlas (tedy nikoliv jednostranně), a sice s lichým počtem stupňů (Rob, 2012). Ve výzkumném dotazníku bylo užito pěti různých škál odpovědí:

²⁵ **Likertovo** (pojmenováno po americkém psychologovi a vědci Rensisu Likertovi) **škálování** je metodou, která je používána pro určení míry stupně souhlasu či nesouhlasu s tvrzením, se kterým jsou respondenti výzkumu konfrontováni. Likertova škála, vyvinuta roku 1932, představuje jednu z nejspolehlivějších technik měření postojů (Rob, 2012, s. 8).

- První (nejčastější) škála byla zařazena v souvislosti se zjišťováním souhlasu či nesouhlasu s uvedeným tvrzením. Číslice 1 odpovídala, že studenti s tvrzením zcela souhlasí, 2 – spíše souhlasí, 3 – nejsou si jisti svým souhlasem, 4 – spíše nesouhlasí, 5 – zcela nesouhlasí. – těžko říci, číslice 4 – spíše ano a číslice 5 – ano. (Použito u výzkumných otázek č. 5, 6, 9, 10, 13, 15 a 17.)
- Druhá škála odpovědí se týkala míry formativního vlivu jistého jevu či osoby na respondenta. Hodnocení 1 odpovídalo největšímu (značnému) vlivu daného jevu, 2 – větší míře vlivu, 3 – nejsou si jisti, jestli je daný jev ovlivnil, 4 – nízkému vlivu, 5 – žádnému vlivu, daný jev respondenta nijak formativně neovlivnil. (Použito u výzkumné otázky č. 7.)
- Třetí škála byla použita pro zjištění míry pomoci při profesních pokrocích v roli učitele během pregraduální profesní přípravy v jednotlivých oblastech sebereflexe respondenta. V tomto případě odpovídalo hodnocení 1 – nejvíce respondentovy tato činnost pomohla, 2 – pomohla, 3- neutrální odpověď (těžko říci, zda pomohla či nepomohla), 4 – spíše nepomohla a 5 – uvedená činnost respondentovi vůbec nepomohla. (Použito u výzkumné otázky č. 8.)
- Čtvrtá škála měla zachytit jak hodně teoretické i praktické studium Pdf UHK formovalo jednotlivé kompetence budoucího učitele (respondenta). Hodnota 1 znamenala, že zcela vybranou kompetenci formovalo, 2 – vysokou míru formace, 3 – ani nízkou ani vysokou míru formativního vlivu, 4 – v nízké míře, 5 – vůbec danou kompetenci neformovalo, nerozvíjelo. (Použito u otázky č. 11 a 12.)
- Pátá škála postihuje míru přesvědčení respondenta, jeho stanoviska o tom, jak pevně je rozhodnut o svém předchozím tvrzení (setrvat či nesetrvat u profese učitele). Hodnocení 1 poukazovalo, že je jedinec silně, neochvějně přesvědčen o svém stanovisku, 2 – stanovisko nezmění, 3 – není si jist svým stanoviskem, 4 – spíše není přesvědčen o svém stanovisku (nejspíše ho ještě změní) 5 – vůbec o svém stanovisku přesvědčen není. (Použito u otázky č. 19.)

Záměrem dotazníku bylo pokládat takové otázky, abychom měli později z čeho vycházet (na čem stavět), dále analyzovaly konkrétní procesy, změny a vlivy během pregraduální profesní přípravy budoucích učitelů a došli se tak k závěrům, jak velký formativní dopad měla na cílovou skupinu respondentů. Abychom se vyhnuli

povrchové, či okrajové interpretaci a banální sumarizaci odpovědí na otevřené otázky, která hrozí při aplikaci kvantitativního výzkumu a také abychom zohlednili roli individuality studentů během profesní přípravy, byla, jako další metoda pro zpracování dat z těchto otázek použito **kódování** (týká se otázek č. 14, 16, 20), které je typické pro výzkum kvalitativní. Kódování je „*systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy*“ (Hendl, 2005, s. 224). Kódování nám podle Hendla umožňuje:

- získání podrobnějšího popisu a vhledu při zkoumání fenoménu jedince;
- odhalení a bližší porozumění toho, co je podstatou jevů, které nás zajímají;
- možnost detailněji sledovat motivy jednání porozumění a zkušenosti.

Během práce s daty se dopouštíme, ve snaze o co nejuvstížnější interpretaci aktuálního obrazu formativního vlivu pregraduální profesní přípravy na studenty Pdf UHK, poněkud neobvykle, jednak částečně dedukovat (teorie -> hypotéza -> testování -> interpretace a zobecnění) a jednak indukovat (pozorování -> zjištění pravidelností -> závěry -> vznik teorie). K vlastní analýze bylo použito nejprve segmentace, poté kódování poznámkování, identifikace vztahů mezi kategoriemi a grafické zobrazení významných charakteristik těchto vztahů. Dále se pokračovalo vytvořením struktury a interpretaci dat. Kódována byla doslovná písemná odpověď každého respondenta. Bylo použito tedy otevřeného kódování. Pasáže, které byly z hlediska výzkumného cíle významné (indikátory), byly zvýrazněny a byly jim přiřazovány významové kategorie, kódy, které byly následně podřazovány pod kategorie vyššího řádu a později do vzájemných souvislostí. Průběžně byly systematicky porovnávány jednotlivé případy, což dávalo vzniknout dalším otázkám. Postupnou analýzou výsledků dotazníku se dospělo k závěru, že výsledky kvantitativní části dotazníku potvrzují, že studium Pdf UHK má formativní vliv na budoucí učitele a postihuje míru tohoto vlivu, ale faktory, ovlivňující byly blíže specifikovány díky kvalitativní části zpracování získaných dat. Při zpracování výsledků pedagogického výzkumu byly tedy realizovány obecně tyto kroky:

- uspořádání dat a sestavení tabulek četností;
- grafické znázornění naměřených dat;
- charakteristika polohy (míry ústřední tendence) - v našem případě bylo užito zejména aritmetického průměru z číselných hodnot $x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n$, kde n je celková četnost všech hodnot $\left(\bar{x} = \frac{x_1+x_2+x_3+\dots+x_n}{n}\right)$.
- kódování otevřených otázek (položek);

- konstrukce výsledného grafu formativního vlivu během profesní přípravy budoucích učitelů;
- syntéza výsledků.

Formulář tohoto dotazníku je zařazen v příloze diplomové práce, jako *Příloha A*.

3.4. Výzkumný vzorek

Dotazníkové šetření bylo realizováno konkrétně na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (Pdf UHK). Jak je zmíněno výše, pro tento účel byl vybrán specifický vzorek studentů, u kterých se předpokládá, že již mají vytvořenou představu o své budoucí profesi a kteří si celou profesní přípravou na Pdf UHK prošli. Cílovou skupinou respondentů se tak stali studenti pátých ročníků oboru učitelství Pdf UHK a její čerství absolventi.

Realizace dotazníků probíhala na internetovém rozhraní, dotazník byl komunikován v online podobě, to zaručilo jeho poměrně rychlé rozšíření mezi studenty. Výzkumu se zúčastnilo 132 respondentů, z toho 25 bylo vyřazeno z důvodu nedokončení vyplňování dotazníku a 1 respondent nesplňoval vstupní podmínky (právě absolvoval pouze bakalářské studium). Díky specifiku cílové skupiny a délce dotazníku (21 otázek, z toho 3 otevřené) bylo i přesto náročné sehnat tolik žádoucí vzorek.

Ve výsledku se výzkumu tedy zúčastnilo **106 respondentů**. Z toho mužů 24,5% a 75,5% žen.

Tab. 1: Skladba respondentů podle pohlaví

celkem	%	ženy	%	muži	%
106	100	80	75,5%	26	4,5%

Nejvíce pak studentů 5. ročníku 68,9% (73), kteří budou absolvovat studium v akademickém roce 2014/2015.

Tab. 2: Skladba respondentů podle roku absolvování studia Pdf UHK

rok	2010	2011	2012	2013	2014	2015
počet	1	1	3	14	14	73
%	0,9	0,9	2,8	13,2	13,2	68,9

3.5. Analýza výsledků šetření

Nejprve zde budou shrnuty výsledky uzavřených dotazníkových otázek. Reflektovány budou převážně nejlépe vypovídající formou tabulek a aritmetických průměrů a to postupně podle konkrétních částí dotazníku. Doplněny budou případnými citacemi z otázek otevřených. Později v rámci třetí části dotazníku zde bude prezentován výsledek kódování a kvalitativní analýzy nasbíraných dat formou jisté grafické struktury, která ale již také zohledňuje odprezentované statistické údaje. Tento postup prolínání se je zvolen proto, že studenti měli tendenci v otevřených částech dotazníku odpovídat nejen konkrétně na otázku, ale psali šířeji o celé problematice jejich studia Pdf UHK a o vlivu studia na jejich osobu, tvořili myšlenkové mosty, psali o inovacích či někteří samy doplňovali (pomocí zkratky ad. + číslo ot.) předcházející uzavřené otázky. Bylo by sice profesionální, ale podle mě zároveň barbarské, tyto údaje vyselektovat a nepracovat s nimi, když jsou nositeli tolika upřesňujících či jinak důležitých informací, týkajících se tématu této práce. V závěru dojde k jejich zhodnocení a porovnání s hlavním cílem výzkumu a hypotézami.

3.5.1. Motivace ke studiu

- Cíl třetí výzkumné otázky byl *zjistit motivovanost respondenta k volbě oboru studia učitelství, její případnou souvislost s předešlou pedagogickou činností* (ot. č. 3).

Otázka formulovala, co respondenta nejvíce ovlivnilo při výběru studia učitelství: Odpovědi se roztržily mezi „bývalého učitele ZŠ/SŠ“ 23 (21,7%), 25 respondentů (23,6%) odpovědělo „vlastní zájem o pedagogiku, bez předešlých praktických pedagogických zkušeností“ a pouze o jednoho méně, 24 (22,6%), uvedlo, že jeho zájem souvisel „s předcházející pedagogickou zkušeností“ (tábory, vedení zájmového kroužku,...). Podrobněji, jak je zaneseno v tabulce:

Tab. 3: Skladba respondentů podle motivace volby ke studiu:

Ot. č. 3	responzí	%
a) bývalý učitel na ZŠ / SŠ	23	21,7
b) moji rodiče	9	8,5

c) vlastní zájem o pedagogiku, související s mojí předcházející pedagogickou prací s dětmi (tábory, vedení zájmového kroužku,...)	24	22,6
d) vlastní zájem o pedagogiku, bez předešlých praktických pedagogických zkušeností	25	23,6
e) „Nevěděl/a jsem, na kterou školu mám jít, bylo mi jedno, že jdu na pedák, hlavně, že budu mít titul.“	8	7,6
f) jiné	17	16

- Čtvrtá otázka měla za úkol *analyzovat zlom motivovanosti na cestě jedince k volbě učitelské profese* (ot. č. 4).

Jak ukazuje tabulka níže, 35,9% (38) respondentů se k volbě profese učitelství rozhodla až během studia. Zde je vidět, že pregraduální příprava opravdu má moc ovlivnit jedince a různými cestami ho získat pro profesi. Blíže již tabulka:

Tab. 4: Skladba respondentů podle okamžiku volby učitelství jako své profese:

Ot. č. 4	responzí	%
a) před studiem na VŠ	56	52,8
b) při studiu na VŠ	38	35,9
c) po studiu na VŠ	0	0
d) nerozhodl/a, neučím, nechci být učitel/ka	12	11,3

Na základě odborné literatury (např. Švaříček, 2007) víme, že to, jak se vyvíjí vztah studenta učitelství k této profesi, počátek tohoto procesu, není správné hledat v momentě prvního vstupu mladého učitele do praxe, dokonce ani v období zahájení profesní přípravy budoucího učitele ale mnohdy jsou významné již události, které nastaly dříve. Nebudeme zabíhat přímo do dětství, ale cestu být učitelem si ještě před studiem pedagogiky na PdF UHK zvolilo již 52,8% (56) respondentů a dalších 35,9% (38) se pro ni rozhodlo během studia na VŠ. Z celkového počtu respondentů byla volba učitelství u 44,3% (47) motivována předchozími okolnostmi nějak souvisejícími s pedagogikou (možnosti a) + c)). S pedagogikou se setkáváme během života několikrát (povinná školní docházka, zájmové kroužky, učitelé, jako vzory...) a okolnosti s ní související formují náš postoj k ní, proto je důležité stát se jednou dobrým vzorem i pro ostatní. S motivací se musí pracovat a je bez pochyby důležitou vstupní proměnnou do profesní přípravy.

3.5.2. Proces profesní přípravy

- Pátá otázka má za úkol *identifikovat roli času v systému PG praxí a jejich zařazení v kontextu studia* (ot. č. 5)

Studenti měli vyjádřit souhlas, popřípadě nesouhlas s časovým plánem PG praxí a to výše uvedené na škále od jedné do pěti. Uváděli, zdali PG praxi stíhali jednak v celkovém časovém rámci studia, zdali „rozvrh (struktura) PG praxí byl do kontextu výuky na UHK zařazen vhodně“ a jednak i samu o sobě „(přípravy na hodiny, komunikace s fakultním učitelem, samotnou výuku) jsem časově stíhal/a.“ Aritmetický průměr ukázal, že časová náročnost PG praxí je sice zvladatelná - celkově je vyjádřena hodnotou **2,53**, ale zároveň respondenti udávají, že náročná. Modus ukázal, že sice první část otázky respondenti nejčastěji hodnotili neutrální hodnotou 3 a druhou část, týkající se struktury samotné PG praxe, hodnotou 2, ale individuální odpovědi však poukázali i na stresové faktory. Vyzdvihovali zejména časové problémy během souvislé PG praxe, kdy 71% všech respondentů uvádí, že se potýkají s problémy time-managementu, aby řádně stíhali během jednoho měsíce splnit všechny náležitosti odučených cca 40 hodin. Jako důsledek pak uvádějí často stres a značnou nervozitu. Budu citovat: „je ze mě nervák“, „měla jsem deprese, že nestíhám“, „z časových důvodů jsem se uchýlil pouze k nejnutnější přípravě“, „je mi líto, že díky časové náročnosti praxí (lítám z hodiny na hodinu) nemám čas pracovat na komunikaci s žáci“. Zároveň 83% respondentů ze 106 dále v dotazníku uvádí, že je souvislá PG praxe formuje nejvýrazněji z celého studia. Ovlivňuje jejich motivovanost zůstat u profese, nebo naopak až díky ní se dozvídají, že učitelství není ideální volba. V této souvislosti je na místě podotknout, že 71% respondentů z celku v otevřených otázkách negativně upozorňuje na fakt, že souvislá PG praxe byla až v pátém ročníku studia. Problematice PG praxí se budeme věnovat ještě dále.

- Šestá, sedmá a osmá výzkumná otázka se zabývají podporou studentů, cílem je: *zjistit míru podpory během profesní přípravy a identifikovat osoby, popřípadě situace (kdo, co a jak má vliv na jedince v daných situacích), které mají největší vliv na jedince jako budoucího učitele i v oblasti sebereflexe.* Popřípadě *porovnat formativní vliv jednotlivých osob, pedagogů podílejících se na profesní přípravě, zejména na PG praxích; fakultní učitelé, oboroví didaktici apod.* (ot. č. 6, 7, 8)

Tab. 5: Odpovědi respondentů na míru podpory během studia v situacích a) až e):

<i>Ot. č. 6: Během studia jsem se měl/a vždy na koho obrátit, pokud jsem potřeboval/a pomoc s:</i>	1	2	3	4	5	<u>AP²⁶</u>
<u>a) administrativní organizací PG praxe</u>	34	35	19	13	5	<u>2,25</u>
<u>b) oborovými znalostmi teorie, kterou mám učit</u>	40	29	20	11	6	<u>2,19</u>
<u>c) didaktickou podporou</u>	35	33	23	12	3	<u>2,2</u>
<u>d) osobními problémy spojenými s motivací studia učitelství</u>	25	20	25	18	18	<u>2,85</u>
<u>e) praktickou přípravou PG praxe (přípravy na hodiny, vedení PG deníku)</u>	29	30	30	14	3	<u>2,36</u>
						<u>2,38</u>

Celkově vyplývá, že podpora studentů v případě potřeby je během studia je zastoupena chvalitebně, celkově je hodnocena aritmetickým průměrem **2,38**. Studenti tedy podporu na akademické půdě spíše nacházejí. V rámci této otázky také nejvyšší hodnotou označili dílčí podporu v oblasti oborových znalostí (2,19) a didaktickou podporu (2,2).

Tab. 6: Odpovědi respondentů na to, kdo a jak hodně formativně ovlivnil jejich profesní vývoj studenta během studia:

<i>Ot. č. 7: Jak velký vliv na mě, jako budoucího učitele, na můj profesní vývoj během studia měli / mělo:</i>	1	2	3	4	5	<u>AP</u>
<u>a) oborový didaktici</u>	28	29	32	12	5	<u>2,40</u>
<u>b) ostatní učitelé Pdf UHK</u>	8	34	27	26	11	<u>2,98</u>
<u>c) rodina a klidné zázemí</u>	33	36	15	11	11	<u>2,35</u>
<u>d) kolegové, spolužáci</u>	26	44	22	10	4	<u>2,26</u>
<u>e) PG praxe</u>	41	33	21	8	3	<u>2,05</u>
<u>f) semináře oborových didaktik</u>	17	28	33	20	8	<u>2,75</u>
<u>g) semináře pedagogicko-psychologického základu</u>	6	16	38	27	19	<u>3,35</u>
<u>h) odborná činnost fakultního učitele na fakultní škole</u>	15	33	23	23	12	<u>2,85</u>
<u>i) penzum nových oborových informací, znalostí, které mi dala odborná výuka předmětů mých oborových specializací</u>	12	31	27	25	11	<u>2,92</u>
						<u>2,66</u>

²⁶ Pozn.: AP v celé práci značí zkratku aritmetického průměru

Na základě údajů můžeme tvrdit, že pregraduální profesní příprava budoucích učitelů celkově má na studenty jistý vliv, vyjádřený průměrnou hodnotou **2,66**. Ano, jistá míra vlivu tu je, ale blíží se spíše průměrné hodnotě. Jak už jsme se zmínili výše, největší vliv jednoznačně na profesní přípravu studentů mají PG praxe (2,05), na druhém místě je kategorie kolegů-spolužáků (2,26) a pak jsou výsledky téměř srovnatelné, pohybující se kolem od průměrné hodnoty spíše doleva. Osobně za zajímavý ale pokládám výsledek „ostatních učitelů Pdf UHK“ (2,98) a „semináře obrových didaktik“ (2,75). Dalo by se snad tvrdit, že nedostatek podnětů k přípravě na PG praxi ze seminářů oborových didaktik a pedagogicko-psychologických předmětů respondentům poté vynahrazuje samotná PG praxe? Proto studenty profesně poté formuje nejvíce?

Tab. č. 7: Skladba odpovědí na podporu a míru pomoci v oblasti reflexí a sebereflexí, jakožto faktorů pomáhajících v pokrocích v roli učitele.

<i>Ot. č. 8: Jak hodně mi v oblasti zpětné vazby, sebereflexe a diskuze o mém profesním rozvoji, o pokrocích v roli učitele během studia pomohla:</i>	1	2	3	4	5	<u>AP</u>
<u>a) diskuze o PG praxi s kolegy v seminářích, sdílení problematických okamžiků ve výkonu profese</u>	20	45	22	10	9	<u>2,46</u>
<u>b) vlastní písemné sebereflexe v rámci tvorby PG deníků</u>	9	23	34	27	13	<u>3,11</u>
<u>c) diskuze o PG praxi s fakultním učitelem</u>	39	31	24	8	4	<u>2,12</u>
<u>d) diskuze s oborovým didaktikem nad mým PG deníkem</u>	17	34	31	16	8	<u>2,66</u>
						<u>2,59</u>

Jak je patrné, že v oblast zpětné vazby, reflexí, sebereflexí a diskuzí o profesním vývoji studenta a jeho pokrocích v roli učitele během studia je v rámci nastoleného systému zvládnutá opět chvalitebně, celkovou průměrnou hodnotou **2,59**. Vypovídá to o tom, že tato činnost studentům pomáhá a má na ně jistý vliv. Jednoznačně nejvíce studenta profesně dopředu posouvá „diskuze o PG praxi s fakultním učitelem“ (2,12) a také „diskuze o PG praxi s kolegy v seminářích, sdílení problematických okamžiků ve výkonu profese“ (2,46). Toto není z hlediska předchozích výsledků nijak překvapivé. Role PG praxí zůstává pořád stěžejním faktorem, který profesně formuje studenta během pregraduální přípravy nejvíce, sdílení konkrétních okamžiků a situací, autentičnost, čelit problémům face to face to je to, co studenti pocítují jako plus. Za to ze strany Pdf UHK se necítí být dostatečně na tyto situace připraveni. Zde je také vidět,

že ani osobní reflexe, tedy sebereflexe (3,11) nejspíše moc nezvládají, hodnotí je v rámci vlivu na svůj profesní posun průměrně. Přitom podle odborníků (viz teoretická část) by to měla být dnes i do budoucna jedna z hlavních proměnných, která budoucím učitelům pomáhá a formuje je, pomáhá jim utříbit si hodnoty apod.

Na konec této části dotazníku je zajisté nejdůležitější zopakovat a vyzdvihnout výsledek, že PG praxe (jejichž další výsledky jsou dále obsaženy v poslední části dotazníku) jsou jednoznačně na první pozici v pomyslném žebříčku míry, kvality i důležitosti během profesní přípravy budoucích učitelů a nejvíce ze všech proměnných formují studenty, motivují je a slovy respondentky: „*posouvají mě prostě dál*“. Musíme ale zmínit, že všechny aktivity, na které se výzkum dosud zaměřil, jsou zatím hodnoceny průměrně až nadprůměrně. Což je prozatím chvalitebný výsledek. Vyjádřeno průměrem: PROCES PROFESNÍ PŘÍPRAVY a její formativní vliv jsou nositeli slušné hodnoty 2,54. Doporučením snad je, aby se pregraduální příprava zaměřila více na propracovanost a obsah didaktických a pedagogicko-psychologických předmětů a podpořila tak připravenost studentů do praxe. (Pozn.: Problematika a východiska vztahu teorie a praxe během profesní přípravy budoucích učitelů je již zpracována v teoretické části, v kapitole 2.2.)

3.5.3. Výsledky profesní přípravy a její vliv

V této části se dostáváme k výzkumným otázkám, tázajících se na výsledky profesní přípravy a jejího vlivu. Jak je vidět hned zpočátku, plynule navazuje na část předchozí a celý dotazník zde graduje a zároveň uzavírá část analýzy dat. Druhá část otázek v tomto oddíle je již také otevřených (ot. č. 14, 16 a 20). Každá odpověď na ně prošla segmentací, kódováním, selekcí atd., jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole. Jelikož odpovědi respondentů se sbíhají a zase rozbíhají, opakují, odchylují se výrazně od tématu a oscilují ve značné míře k hodnocení celé profesní přípravy, než k odpovědím na konkrétní položenou otázku, výsledky (kódy a vztahy mezi nimi) budou zachyceny v jednom modelu (celku) a znázorněny specifickou grafickou formou.

- Otázka číslo 9 měla za cíl: ***zjistit míru využití nabyté teorie během studia PdF UHK v praxi z hlediska respondenta, postihnout tak vztah teorie a praxe.***

(ot. č. 9)

Respondenti se přiklání k faktu, že tu teorii, která se jim během výuky dostává v praxi spíše nevyužijí. Potvrzuje to aritmetický průměr odpovědí na tuto výzkumnou otázku, udávající hodnotu míry využití **3,24**, inklinující tak spíše k pravému pólu.

- Desátá výzkumná otázka se pokouší ***ověřit si teorii, že PG praxe výrazně profesně posouvá respondenta směrem dopředu.*** (ot. č. 10)

Výsledky potvrzují, že PG praxe výrazně posouvá respondenta směrem dopředu, v rámci jeho profesního vývoje. Aritmetickým průměr udává hodnotu **2,31**, tudíž nadprůměrnou, klonící se spíše doleva k hodnotě 1 v rámci této škály.

- Otázka č. 11 a 12 má za úkol ***zachytit a porovnat míru vlivu profesní přípravy (teoretické vs. praktické části studia) na rozvoj jednotlivých kompetencí učitele v reflexích studentů*** (ot. č. 11, 12).

Tab. č. 8:

<i>Jak hodně mi PG PRAXE/ TEORETICKÉ STUDIUM pedagogicko-psychologických a didaktických předmětů mi v rámci mého profesního profilu budoucího učitele, pomohly rozvíjet, formovat tuto vybranou učitelskou kompetenci:</i>	1	2	3	4	5	<u>AP</u>
<i>a) oborově předmětovou</i>	21/15	42/32	31/28	10/26	2/5	<u>2,34/2,75</u>
<i>b) didaktickou / psycho-didaktickou</i>	29/14	34/42	30/24	13/20	0/6	<u>2,25/2,64</u>
<i>c) pedagogickou</i>	34/14	36/32	24/ 33	11/19	1/8	<u>2,14/2,76</u>
<i>d) manažerskou</i>	23/8	24/14	30/24	22/ 33	7/27	<u>2,68/3,54</u>
<i>e) diagnostickou, hodnotící</i>	18/13	38/24	33/ 30	10/28	7/11	<u>2,53/3</u>
<i>f) intervenční</i>	24/6	27/23	38/ 32	11/ 32	6/13	<u>2,51/3,22/</u>
<i>g) sociální</i>	25/12	39/27	29/ 29	12/31	1/7	<u>2,29/2,94</u>
<i>h) prosociální</i>	21/10	32/19	37/38	13/27	3/12	<u>2,48/3,11</u>
<i>i) komunikativní</i>	42/15	39/39	14/23	9/16	2/13	<u>2,48/2,75</u>
<i>j) osobnostně kultivující</i>	30/13	41/39	23/30	10/11	2/13	<u>1,94/2,74</u>
						<u>2,34/2,95</u>

Podle Tab. č. 8 vyhodnotíme míru vlivu profesní přípravy budoucích učitelů na rozvoj jejich profesních kompetencí. Celkově se tu opět objevuje známý model. Podle průměru jmenované kompetence učitele formují PG praxe (2,34) více než teoretické studium (2,95). Téměř všechny kompetence jsou podle reflexí respondentů PG praxemi formovány na úrovni 2 (8 z 10), což znamená, že vliv PG praxí na formování kompetencí můžeme označit jednak za rovnoměrný a jednak za poměrně značně prokazatelný a to i přesto, že hodnotou 1 respondenti neudali.

U teoretického studia to není tak jednoznačné; hodnotou 2 respondenti označili pouze polovinu, tedy 4 kompetence (*oborově předmětovou 2,34 a didaktickou/psychodiaktickou 2,25, komunikativní 2,75 a osobnostně-kultivující 2,74*), nejvíce kompetencím byla udělena průměrná hodnota 3 (pěti: *pedagogické 2,14, diagnostická a hodnotící 2,53, intervenční 2,51, sociální 2,29 a prosociální 2,48*) a 2 kompetencím (*manažerská 2,68 a intervenční 2,51*, která je hraniční s hodnotou 3) dokonce byla nejčastěji přidělena hodnota 4. Z toho získáváme údaj, že teoretické studium má obстойný vliv na rozvoj či formování *oborově předmětové* kompetence (2,34), jak se dalo předpokládat, dále *didakticko/psychodiaktické* (2,25) kompetence, zde je také jistý předpoklad, jelikož se jedná přímo o teoretické studijní okruhy. Již trochu překvapivý je rozvoj či vliv na kompetence *komunikativní* (2,75) a *osobnostně-kultivující* (2,74) i když značná tendence přibližování se k průměrné hodnotě 3 je zde jasná.

- Třináctá, čtrnáctá, patnáctá i šestnáctá otázka mají za cíl: ***identifikovat prostřednictvím sebereflexe studentů nejvýraznější změny v jejich osobnosti způsobené pregraduální profesní přípravou na PdF UHK a faktory (vlivy) je způsobující; identifikovat tak problematické body během profesní přípravy*** (ot. č. 13, 14, 15, 16)

Tento blok otázek se ještě blíže zabývá individualitou respondenta a pokouší se o jeho hlubší sebereflexi. Otázka č. 13 se respondentů ptá na míru vlivu studia na jejich povahu. Jak vidíme v Tab. č. 9, respondenti vliv studia na svoji povahu připouštějí, a uvědomují si ho. Průměrná hodnota vlivu je **3,19**, tudíž opravdu téměř středobod. Dá se vyvodit, že studium zhruba průměrně ovlivňuje povahu studenta a spíše osciluje k levé krajní hodnotě této škály, tedy k 1.

Tab. č. 9: Skladba odpovědí respondentů na otázku, zda a do jaké míry studium Pdf UHK změnilo jejich povahu:

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím *	12 (11,3 %)	34 (32,1 %)	22 (20,8 %)	23 (21,7 %)	15 (14,2 %)	* zcela nesouhlasím

Čtrnáctá výzkumná otázka je otázkou otevřenou, zároveň plynule navazující na předchozí (ot. č. 13) a zní takto: *Uved', jak (jakým směrem, do jaké míry) konkrétně ji změnilo.* Jak už bylo zmíněno studenti na tuto a na ot. č. 16. Odpovídali velice obšrně a de facto podobně. Ač jsou výzkumné otázky poměrně přesně definovány a cíleny, některé odpovědi (8%) na ně „v zápalu psaní jiných okolností“ ani ve výsledku neodpověděli. Z celkového počtu 106 respondentů 19% odpovědělo „nijak“ nebo „nijak výrazně“ „*nic, co by stálo za řeč*“, „*nevím o ničem*“, „*ne*“ apod. Zbylí studenti častěji opakovali určité proměnné, které jsou zachyceny ve výsledném grafickém znázornění (např. „*je ze mě nervák*“ (13,1%), „*osobní růst*“ (11%), „*osamostatnila jsem se*“ (7%) apod.)

Otázka č. 15 zkoumá, zdali se respondenti o sobě během studia Pdf UHK dozvěděli mnoho nových věcí či nikoliv, dílčí odpovědi jsou znázorněny v tabulce č. 10. Navazuje na ni ot. č. 16: „*Uved', jaké konkrétní věci to jsou...*“ Vyhodnoceno aritmetickým průměrem, dostáváme hodnotu **2,65**, vypovídající o tom, že se o sobě respondenti dozvěděli nové věci. Je zajímavé sledovat, že je tato hodnota nižší než hodnota předchozí (ot. č. 13). Dozvěděli se o sobě nové věci, ale už méně se jich týkalo přímo jejich povahy. Navazující ot. č. 16 bude opět zobrazena ve specifickém grafickém modelu (viz níže), ale uveďme si nyní tři nejčastější údaje. „*Dělám už jen to nejnnutnější*“ (15%), „*mám ráda práci s dětmi*“ (10%), „*pílí a sebekázní člověk dosáhne výsledků*“ (6%). Slovem „*nic*“ nebo „*nevím*“ apod. odpovědělo tentokrát jen 6%, ale od tématu se odchýlilo a už se k němu nevrátilo 22,1% respondentů.

Tab. č. 10: Skladba odpovědí respondentů na otázku, zda se během studia o sobě dozvěděli mnoho nových věcí:

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím •	10 (9,4 %)	22 (20,8 %)	30 (28,3 %)	26 (24,5 %)	18 (17,0 %)	• zcela nesouhlasím

- Otázky č. 17, 18, 19 a 20 skrývají odpovědi na další dílčí cíl: **identifikovat vztah mezi celkovou mírou vlivu studia Pdf UHK a motivací studenta setrvat u profese** (ot. č. 17, 18, 19, 20)

Otázka č. 17 se respondentů ptá na míru souhlasu s tvrzením, že studium Pdf UHK kladně ovlivnilo jejich vztah k profesi učitele. Aritmetický průměr nám udává hodnotu **2,23**, což znamená, že je tvrzení potvrzeno. 37,7% (40) respondentů při tom udalo neutrální odpověď (hodnotu 3). Zároveň studenti souhlasí tedy s tím (již po několikáté to tento výzkum potvrzuje), že opravdu pregraduální příprava budoucích učitelů studenty dost značně formuje, ovlivňuje je: „...*vejška mě ovlivnila třeba v tom, že se neptám, ale jednám, jsem samostatnější a schopnější být učitelka.*“

Tab. č. 11: Skladba odpovědí respondentů na otázku jak Zdali studium na Pdf UHK ovlivnilo kladně jejich vztah k profesi učitele:

	1	2	3	4	5	
zcela souhlasím ●	18 (17,0 %)	28 (26,4 %)	40 (37,7 %)	13 (12,3 %)	7 (6,6 %)	● zcela nesouhlasím

Zdali student u profese učitelství zůstává či ne je zodpovězeno v otázce č. 18., znázorněno v tabulce č. 12. Výsledek je jasně zřetelný, **83%** respondentů (88) odpovědělo, že ano a pouze 17% (18) že nikoliv.

Tab. č. 12: Skladba odpovědí, zdali respondent setrvá u učitelské profese či nikoliv:

Ot. č. 18	responzí	%
a) zůstává /zůstane	88	83
b) nezůstává / nezůstane	18	17

Na otázku číslo 18 (předcházející) navazuje otázka č. 19: „... *jsem o tomto svém stanovisku přesvědčen/a?*“ Respondenti opět volili hodnotu na pětibodové škále. Aritmetický průměr udává hodnotu **2,24**, což také znamená, že nejčastěji volenou hodnotou zde byla dva **38,7%** (41), tedy respondenti své stanovisko nezmění, jsou o něm spíše přesvědčeni.

Tab. č. 13: Skladba odpovědí, jak silně si respondent stojí za svým tvrzením v otázce č. 18:

	1	2	3	4	5	
silně, neochvějně ●	31 (29,2 %)	41 (38,7 %)	21 (19,8 %)	4 (3,8 %)	9 (8,5 %)	● vůbec, může se to otočit

Poslední výzkumná otázka, otázka č. 20 zní: „Uved' prosím důvod/y svého rozhodnutí (jaké faktory tě ovlivňují...“ Logicky tedy navazuje na předchozí dvě otázky (ot. č. 18 a 19), vztahuje se tedy k přesvědčení působit v budoucnu jako pedagog, učitel. Jedná se o otevřenou otázku, kde respondenti zmiňovali různé faktory, které jejich rozhodnutí buď přímo ovlivňují, nebo jsou to problematické body, které je pouze trápí, ale na svém výsledném rozhodnutí nic nemění. Nejčastější odpovědí

U této poslední otázky byla sledována rozdílná rozhodnutí z pohledu genderu. Společensky známou myšlenku, že „muž učitel“ neuziví rodinu, byl v odpovědích zmiňován pouze u 2,8% respondentů (konkrétně u 3 mužů z celkových 26). Dva z nich navíc chtějí být učiteli, zůstat u profese a jsou o svém stanovisku přesvědčeni. Třetí z nich uvádí: „Chtěl bych učit, ale vadí mi, že nemůžu zatím najít uplatnění v oboru s tou svoji aprobací a navíc ten plat taky nic moc do budoucna. Myslím, že situace mě donutí nesetrvat, ale chtěl bych, baví mě práce s dětma.“ Tudíž, ano, asi jako jediný potvrzuje tento tvrzení, ale výši platu neuvádí jako jedinou, naopak, zmiňuje ho tak jakoby mimochodem. Více vyzdvihuje problém s uplatněním v oboru. Ženy zase logicky uváděly častěji vidinu příjemného skloubení učitelské profese s vlastní rodinou a dětmi. Společnou nejčastější odpovědí, podtrhující klad bylo „učení mě baví“, „baví mě práce s dětmi“, „prostě chci učit“ 24,5% (26), jedním slovem zájem, zábava. Nejčastější záporný argument byl proti tomu „špatný systém“ „systém školství“ „platový systém“ „marný kariérní systém“ apd. 17% (18). Nepochybně zajímavé bylo také sledovat linii rozhodování u jistých jedinců. Dva jedinci (respondent č. 47 a č. 81) ve čtvrté otázce odpověděli, možností d) „nerozhodl jsem se být učitel/kou, nechci být učitel/kou“ dále na otázky týkající se zejména PG praxí (ot. č. 5, 7, 8, 9, 10) hodnotili vůči PG praxím kladně a v otevřené otázce se přiznali, že studium Pdf UHK je střídavě motivovalo i demotivovalo, ale k tomu, aby u profese zůstali je s jistotou přesvědčilo.

Poté, co byly díky analýze zjištěných dat zodpovězeny dílčí cíle výzkumu a také byla již částečně splněna část hlavního výzkumného cíle: **reflektovat výpovědi**

studentů Pdf UHK o vnímaném vlivu profesní přípravy na jejich profesní vývoj, je nyní k práci připojeno SCHÉMA 1,

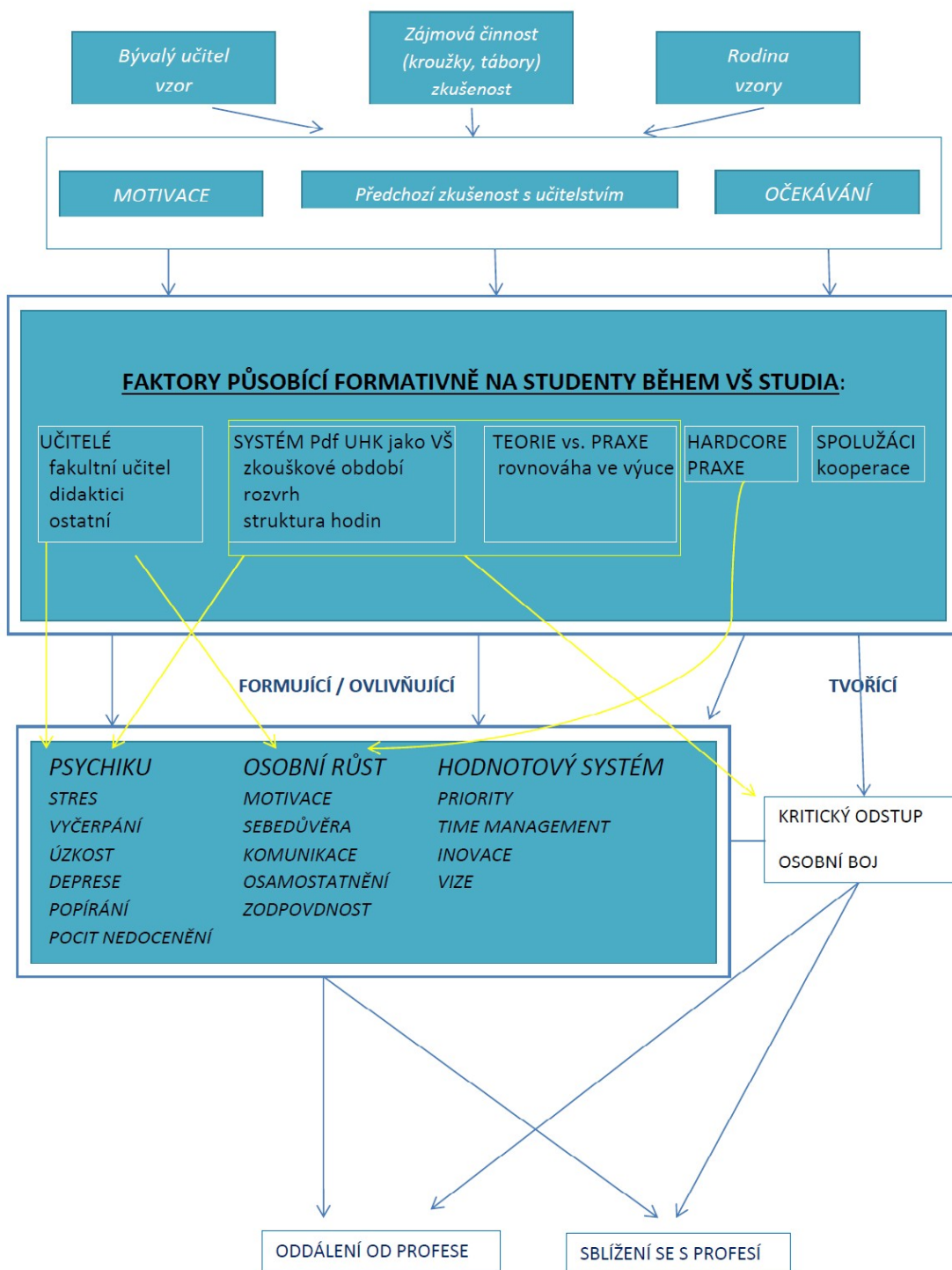


SCHÉMA 1

zachycující především výsledek a formulaci obsahu odpovědí respondentů na otevřené otázky v rámci dotazníku (otázky č. 14, 16), ale také zohledňující ostatní odpovědi na

ostatní výzkumné otázky. Schéma odpovídá na hlavní výzkumnou otázku, než se tak ale stane, nejprve se s ním seznámíme:

Toto de facto znázorňuje jistou část výsledku celého dotazníkového šetření, postihuje totiž provázaný systém zjištěných hodnot, faktorů a vlivů, definuje tak jednotlivé vztahy mezi proměnnými. Pro lepší interpretaci je schéma rozděleno do čtyř částí. Horní část, psaná bílým písmem, postihuje některé vstupní proměnné MOTIVACI jedince jako uchazeče o studium Pdf UHK. Každý se již před podáním přihlášky střetnul s pedagogickým prostředím, potkával vzory, přináší si také vzory z rodiny či ho značně ovlivnila osobnost bývalého učitele, zájmový kroužek apod. tyto všechny vlivy v něm tvoří jistá očekávání od profese, kterou si vybírá, a vzbuzují v něm motivaci. Poté, co je žák přijat, stává se studentem učitelství, pak se přesouvá do části psané černou barvou FAKTORY působící na studenty během vysokoškolského studia. Tyto faktory nás nyní zajímají. Výzkumná otázka totiž zní: **Jak studenta učitelství formuje pregraduální příprava budoucích učitelů a jaký má dopad - formativní vliv?** Ve středové části schématu vidíme nejčastěji reflektované proměnné, neboli faktory, které respondenti vnímali jako důležité, klíčové, ale především formativní. Již jsme zjistili (ověřili), že studium Pdf UHK studenty během jejich profesní přípravy formuje, částečně jsme díky škále odpověděli i na to jak, jakým způsobem, zároveň víme, že podporuje růst dovedností, schopností i vědomostí a zde je to znázorněno. Nyní si to pojdme ucelit, doplnit a konkretizovat.

Celý středový obdélník schématu, psaný černým písmem pojímá ony faktory, které kategorizuje na: „učitele“, kteří na nás nějakým způsobem působí a dávají nám vzory. *„Nečekala jsem, že díky učiteli a jeho dlouhodobému hecování ze mě může být ještě lepší sportovec. Je to kapacita.“* Respondenti hodně rozlišovali mezi rolí jednotlivých učitelů. Dále je tu „systém Pdf UHK jako VŠ“ a všechny jeho administrativní i organizační náležitosti, se kterými se respondenti cítí být v úzkém kontaktu. „Teorie vs. praxe“ je kategorie, která byla často zmiňovaná pro vlastní pocit nespolupráce. Tyto dvě veličiny nejdou dnes tzv. „ruku v ruce“. PG praxe jsou zde myšleny ve formě tak, jak jsou zachyceny v tabulce dotazníku. PG praxe ve smyslu, kdy je jedinec postaven před žáky a nucen tvořit hodinu, tento jev je zde nazván jako „hardcore praxe“. A dále je tu formativní role spolužáků. „Spolužáci“, téměř nutnost komunikovat s nimi, kooperovat apod. Tyto všechny faktory jistým způsobem formují a ovlivňují jedince a občas v něm i „tvoří“, například bojový postoj, změnu hodnotového systému, jisté priority,.... *„Bojuju sama se sebou, už delší dobu, čím dál častěji*

v několika ohledech, je těžký to popsat, ale Pdf UHK mě boji naučilo.“ „Raději jsem si důsledkem systému vytvořila hned na začátku kritický odstup ke studiu. Nechci učit, ale chci učit po svém, nesouhlasím se stávajícím systémem.“ „Musela jsem si vypěstovat ostrý lokty, studium je boj, někdy je to příjemný, jindy náročný.“ „když zatnu zuby“... apod. Dostáváme se tak k další části schématu, která sdružuje PROMĚNNÉ, jenž jsou faktory právě ovlivňovány. Žluté šipky značí nejčastější odpovědi respondentů, které dávaly tyto kategorie do souvislosti nejvíce. Komplexně se dá říci, že nejvíce jsou formovány psychika jedince, jeho hodnotový systém a vlivy také podněcují osobní rozvoj, růst. Všechny tyto proměnné jsou ovlivňovány individuálně a v různé míře, dokonce někdy záporně, někdy kladně. Dalo by se ale na základě nasbíraných odpovědí ale tvrdit, že „hardcore praxe“ formují jedince spíše pozitivně, podněcují ho k osobnímu růstu a zdokonalování sebe sama, „praxe mi daly nejvíc, motivovali mě, konečně umím mluvit před třídou, ne jako v učebně na VŠ“ zatímco například „systém“ a špatná vyváženost teorie a praxe formují studenty negativně. Ovlivňují jeho psychiku, dostávají ho do stresových situací, vzbuzují v něm pocit nedocnění, jedince to vede k popírání a někdy to ústí i depresemi: „díky oborový didaktičce (už ji nikdy nechci vidět) jsem řádně nedostudovala podle plánu, byly mi diagnostikovány deprese a úzkost.“ „dokážu si jít konečně za svým cílem“ „Stag je na UHK prokletí, s tím se člověk vyrovná, ale ten rozvrh! Jsem naprosto vyčerpaná z nulového denního režimu, kdy začínám v osm, končím v osm a mezitím mám zvláštní pauzy a přebíhám z budov na budovu. Někdy jsem tak unavená, že už prostě přijdu domů a usnu. Je to prostě náročný.“ Samozřejmě výsledkem je volba. Člověk si vždycky vybírá. Na základě toho, čemu jsou respondenti vystaveni během studia a hlavně jakým způsobem si to pustí/nepustí k tělu (jaký zaujmou/nezaujmou postoj), to jak jsou/nejsou úspěšní během hardcore praxí... to všechno hraje roli při výsledném rozhodování, zda zůstat či nezůstat u profese učitele.

Na tomto místě musí být zmíněno, že dotazníkové šetření celkově podalo dobrý obraz o pregraduální profesní přípravě budoucích učitelů na Pdf UHK, který je dokázán průměrnou hodnotou šetření **2,57**. Tudiž všechny faktory, klíčové či problematické body, které byli určeny v teoretické části (některé), vše je v rámci Pdf UHK řešeno průměrně až nadprůměrně. Studium na Pdf UHK není hodnoceno nijak zvlášť negativně, není opředeno permanentní nespokojeností ani není plné velkých nedostatků. Hlavně ale bylo dokázáno, že pregraduální profesní příprava opravdu řekněme solidně formuje studenty učitelství, my jsme zde definovaly i jisté dopady, ale neustále platí, že

pedagogika (snad více než co jiného) je odvětví ze značné části o individualitě, osobitěm prožívání a reflektování. Každopádně hlavní výzkumný cíl byl naplněn, dílčí cíle zodpovězeny, na výzkumnou otázku bylo odpovězeno.

3.6. Vyhodnocení hypotézy

Hypotéza, podle níž pregraduální profesní příprava budoucích učitelů má značný formativní vliv na studenta učitelství během jeho studia. Mají to být zejména osoby (učitelé i spolužáci), prostředí, studijní systém a samotné pedagogické praxe, co studenta formuje a v kladném slova smyslu rozvíjí. Byla potvrzena (viz ot. č. 7), až na faktor „prostředí“, který nebyl u respondentů ani jednou zmiňován. Potvrzeny byly zejména osoby, jak učitelé (míra vlivu stanovena hodnotou 2,98), tak spolužáci (2,26).

Dále se předpokládalo, že profesní příprava formuje kompetence, utváří dovednosti, schopnosti a poskytuje mu odborné vědomosti. Byla také potvrzena (viz, ot. č. 11 a 12). Dokonce bylo dokázáno, že PG praxe formují různé kompetence (2,34) více než teoretické studium (2,95). Nejméně je pak během pregraduální profesní přípravy formována kompetence intervenční (PG praxí 2,51 / teorií 3,22) a kompetence manažerská (PG praxí 2,68 / teorií 3,54), naopak celkově nejvíce je formována kompetence osobnostně-kultivující (PG praxí 1,94 / teorií 2,74). To také potvrzuje to, že tato příprava je úzce spjata s individualitou přístupu studenta a má možnost ho motivovat po absolvování k setrvání u profese učitele (viz SCHÉMA 1 a např. ot. č. 10, 9, 13, 14)

Třetí část hypotézy tvrdila, že fakulta většinu studentů formovala a motivovala je pro pedagogiku. Jednak potvrzuje otázka č. 17, která nám udává hodnotu 2,23, což znamená, že je studium Pdf UHK kladně ovlivnilo vztah respondentů k profesi učitele. 37,7% (40) respondentů při tom udalo neutrální odpověď (hodnotu 3 ve smyslu „možná“).

Samozřejmě víme, že nelze tento malý model doslova zobecňovat, ale ukazuje nám, na co se lze ještě zaměřit, co zdokonalit, kde provést případnou změnu. Výsledky výzkumné činnosti můžeme považovat za východisko k další rozšířenější výzkumné činnosti a k diskusím na toto téma. Dále například k porovnání s ostatními pedagogickými fakultami. Abychom se dozvěděli, jakou měrou například různé

inovace, nové trendy nebo například nový kariérní systém učitele vstoupí do profesní přípravy a jakou bude hrát formativní roli, jestli vůbec nějakou apod.

K předpokládaným výstupům práce patřilo také: obohacení dosavadních odborných poznatků o osobní zkušenost studentů a absolventů v procesu profesní přípravy a zpětná vazba pro vzdělavatele budoucích učitelů.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku Profesní přípravy budoucích učitelů a její formativní vliv. Práce se zbývá obsahem profesní přípravy budoucích českých učitelů, jejími záměry a cíli a pohledem studentů pátých ročníků, či čerstvých absolventů Pedagogické fakulty na specifika vlivu profesní přípravy během jejich profesního vývoje. To, že současný stav pregraduální přípravy budoucích učitelů není optimální, je zřejmé. Zároveň je také zřejmé, že odborníci o tom vědí a tuto problematiku aktivně dlouhodobě řeší. Tato práce měla podat přehled jednak teoretické části profesní přípravy budoucích učitelů, tedy zejména té pregraduální přípravě a zjistit její možný formativní vliv v části praktické. Tento poměrně široký cíl byl splněn prostřednictvím řešení konkrétních dynamických proměn a problémů analýz současného stavu.

Teoretická část nás orientuje v problematice a mapuje aktuální informace z českých i zahraničních zdrojů. Zaměřuje se například na roli učitele, proces profesionalizace, ale zejména na problematické body a dilemata definovaná během profesní přípravy budoucích učitelů, která jsou aktuální a ovlivňují dnešní pedagogickou scénu (vztah teorie a praxe, role sebereflexe,...). U některých byla navržena i možná východiska.

Výsledky výzkumného šetření, zaměřeného zejména na formativní vliv profesní přípravy budoucích učitelů jsou součástí druhé části této práce. Je zde vysvětlena použitá metodologie výzkumu, cíle (včetně dílčích cílů), formulace hypotézy, specifikován výzkumný vzorek a posléze provedena samotná analýza výsledků kvantitativního šetření. Výzkumná část podává výpovědi studentů o vnímaném vlivu profesní přípravy na jejich profesní vývoj. Dominantním prvkem je výsledné vytvoření schématu (SCHÉMA 1), které zachycuje vzájemné vztahy faktorů mající vliv na profesní přípravu a jejich dopady, reflektované respondenty. Výsledky by mohly přinést

inspiraci pro dílčí změny v organizaci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, nebo alespoň být předmětem diskuze či jistým feedbackem pro odborné vzdělavatele. Věřím, že tomu tak bude.

LITERATURA

BARTOŠOVÁ, I.; FABEROVÁ, M.; PETŘÍKOVÁ, J.; SKUTIL, M.: *Charakteristika optimálního učitele 1. stupně ZŠ z pohledu vedoucích pracovníků škol: dílčí výsledky z výzkumu*. In KRATOCHVÍLOVÁ, J.; HORKÁ, H. (Eds.) *Proměny učitelského vzdělávání*

v kontextu reformy základního školství. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80- 86633-95-4.

BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol.: *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 807041-199-6.

BURKOVIČOVÁ-HANUŠOVÁ, R. *Motivovanost studentů k učitelství při vstupu do studia*.

In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (Ed.) *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR*

a budoucí plánování scénářů v Evropě. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-376-5.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

ISBN 80-7178-303-X.

HAVEL, J.; JANÍK, T. (Eds.) *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*.

Brno:

PdF MU, 2004. ISBN 80-210-3378-9.

HELUS, Z.: *Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků*. *Pedagogika*, 2007, č. 4, s. 349-363.

- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- HORKÁ, H.; FILOVÁ, H. *Reflexivní pojetí přípravy na učitelskou profesi*.
In KRATOCHVÍLOVÁ, J.; HORKÁ, H. (Eds.) *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-5-4.
- CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHYTRÁ, P.: *Pregraduální příprava učitelů primární školy na PdF MU*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Hana Filová, Ph.D.
- JANÍK, T.: *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- JUKLOVÁ, K. a kol.: *Studijní strategie budoucích učitelů v kontextu terciárního vzdělávání*. Warszawa, Vyd. Adama Marszalka, 2015.
- JUKLOVÁ, K.: *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Vyd. 1., Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KAGAN, D. M.: *Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. Review of Educational Research. Summer, 1992, Vol. 62, No. 2, s. 129–169.*
- KASÁČOVÁ, B.: *Učitel, profesia a príprava*. Acta Universitatis Matthiae Belii. Banská Bystrica: 2002. ISBN 80-8083-078-0.
- KASÁČOVÁ, B. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: 2005. ISBN 80-8083-046-0.
- KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6.

KELCHTERMANS, G.- BALLEET, K.: *The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. Teaching and Teacher Education*, 2002, 18, 1, s. 105-120.

KOHNNOVÁ, J.: *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. In *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2000. s. 167-176. Sborník z mezinárodní vědecké konference. ISBN 80-7290-036-6.

KOŤA, J.: *Učitel a jeho profese*. In KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6.

KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LUKÁŠKOVÁ, Hana: *Vzdělávání učitelů. Skryté kurikulum a jeho rizika pro deprofesionalizaci pojetí přípravného vzdělávání učitelů*. In *Pedagogická orientace, vědecký časopis české pedagogické společnosti*. roč. 15/1, str. 58-66. 2005. ISSN 1805-951.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (Ed.): *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-376-5.

MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU, 1995. ISBN 80-210-1124-6.

MAŇÁK, J.: *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

MAREŠ, J.: *Zamyšlení nad pregraduální přípravou učitelů*. In *Profese učitele a současná společnost*. Sborník ČAPV z celostátní konference. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2004. ISBN 80-7044-571-8. CD-ROM.

MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: DILHOF, 1996. ISBN 80-210-1444-X.

MAŘÍKOVÁ, H.; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. a kol.: *Velký sociologický slovník* II. díl. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

PAŘÍZEK, V.: *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988.

PEŠKOVÁ, J.: *Učitel a jeho vliv na společnost*. In *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2000. s. 167-176. Sborník z mezinárodní vědecké konference. ISBN 80-7290-036-6.

PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J.: *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ROCHEX, J. Y.: *Institucionální změny a logika profesionalizace učitelů - francouzský příklad*. *Pedagogika*, 1994, č. 4, s. 333-341.

SLAVÍK, J.; SIŇOR, S.: *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, nč. 2, s. 156.

SPIPKOVÁ, V. a kol.: *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: PdF UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5.

SPIPKOVÁ, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, V.: *Proměny vzdělávání učitelů v kontextu kurikulární reformy*. In KRATOCHVÍLOVÁ, J.; HORKÁ, H. (Eds.) *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-95-4.

STRELOWOVÁ, H.: *Životní styl učitelů jako součást prevence stresu a syndromu vyhoření : diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie, 2010. 69 l., 4 l. příl. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.

ŠIMONÍK, O.: *Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy*. In HAVEL, J.; JANÍK, T. (Eds.) *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: PdF MU, 2004. ISBN 80-210-3378-9.

ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel: The beginning teacher : (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 94 s. ISBN 80-210-0944-6.

ŠTÁVA, J.: *Pedagogická praxe v systému vzdělávání budoucích učitelů*. In HAVEL, J.; JANÍK, T. (Eds.): *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: PdF MU, 2004. ISBN 80-210-3378-9.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. A KOL.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

ŠVEC, V. (Ed.): *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7.

ŠVEC, V.: *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, V.: *Dilemata v pedagogické přípravě budoucích učitelů a změna jejího paradigmatu* (Dilemmas in the preparation of trainee teachers and the change of its paradigm). In *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2000. s. 167-176. Sborník z mezinárodní vědecké konference. ISBN 80-7290-036-6.

ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

URBÁNEK, P.: *Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy*. In HAVEL, J.; JANÍK, T. (Eds.) *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: PdF MU, 2004. ISBN 80-210-3378-9.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

VAŠUTOVÁ, J.: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: UK, 2001a. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2

Elektronické zdroje:

ACORát.: *Vzdělavatelé budoucích učitelů v roli profesního modelu pro své studenty*. Vol. 2, No. 1, 2013. [on-line]. ISSN 1803-0823-11. Dostupné z: <www.acor.cz> [citováno: 20. 3. 2014].

Bílá kniha terciárního vzdělávání - nedostatečný a nebezpečný materiál pro kvalitu vysokého školství. Britské listy, 2009. [on-line]. Dostupné z: <<http://blisty.cz/art/45688.html#sthash.cWZbvd0K.dpuf>> [citováno: 20. 3. 2015].

GOŠOVÁ, V.: *Kompetence učitele.* RVP Metodický portál. [online]. Dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele> [citováno 20. 3. 2015].

KORTHAGEN, F.-VASALOS, A. *Levels in Reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth.* [online]. Dostupné z: <<http://www.uu.nl/uupublish/content/Levelsinreflection.doc>> [citováno: 18. 3. 2015]

KORTHAGEN, F. In search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 2004, č. 1, s. 77-97.

LOJDOVÁ, Kateřina: *Dlouhá cesta profesionalizace učitelů.* In Komenský [online], roč. 138, č. 4., Muni PRESS: 2014, ISSN 0323-0449. Dostupné z: <http://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_04_138.pdf> [citováno: 18. 3. 2015]

MAREŠ, J.: *Příprava učitelů stojí před velkými změnami.* In Učitelství [online], 10. 3. 2015. Dostupné z: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103332&CAI=2155&EXPS=%22MARE%8A%2A%22>> [citováno: 17. 3. 2015]

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (ed.): *Na cestě ke znalostní společnosti.* Praha: ISEA 2005. Metodického portálu RVP [online], (dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele> [citováno: 17. 3. 2015]

MEZERA, A. *Krok za krokem k budoucímu povolání.* In Učitelství [online], 28. 7. 2004. Dostupné z: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101733&CAI=2152&>

EXPS=%22KROK%2A%22+AND+%22K%2A%22+AND+%22BUDOUC%CDMU%2A%22+AND+%22POVOL%2C1N%CD%2A%22 [citováno: 17. 3. 2015]

MIKESKOVÁ, Š: *Kurikulum – základní pilíř vzdělávání*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/15567/KURIKULUM---ZAKLADNI-PILIR-VZDELAVANI.html/> [citováno: 20. 3. 2015]

NELEŠOVSKÁ, A. SVOBODOVÁ, J.: *Pedagogická praxe jako součást pregraduální přípravy budoucích pedagogů primární školy a možnosti její evaluace*. [online], Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Dostupné z: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unipo.sk%2Fpublic%2Fmedia%2Ffiles%2Fdocs%2Fpf_katedry%2Fsvk%2Fdokument_440_265.doc&ei=6PA2VfP9KtDUavnlgOgJ&usg=AFQjCNE_xtKotuG-f4TN2k5dG49DzZheLQ&bvm=bv.91071109,d.d2s [citováno: 4. 4. 2015]

PAPRŠTEINOVÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, J., HODAČOVÁ, L.: *Zdravotní stav a životní styl učitelů různých stupňů škol*. In *Pedagogika* 2011, roč. 61, č. 2, s. 164-174 [online]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/11/P_11_2_05_Zdravotn%C3%AD_s_tav_164_174.pdf [citováno: 20. 3. 2015]

REDAKCE UČITELSKÝCH LISTŮ: *Profesionální učitel ve škole budoucnost*. In *Učitelské listy* [online], 7. 9. 2007. Dostupné z: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103218&CAI=215> [citováno: 7. 4. 2015]

ROD, A.: *Likertovo škálování*. E-LOGOS. Praha: 2012. ISSN 1211-0442 Dostupné online z: <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/science/rod12.pdf> [citováno: 7. 4. 2015]

STUHLÍKOVÁ, I.: *Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů*. *Pedagogika*. roč. LVI, 2006, s. 31-45. ISSN 2336-2189. online. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/> [citováno: 21. 4. 2014].

SUCHÁNKOVÁ, K.: *Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese*. [online], In ORBIS SCHOLAE, 2007, roč. 1, č. 3, s. 13–25, ISSN 1802-4637. Dostupné z: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_3_02.pdf> [citováno: 17. 3. 2015]

TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. a kol.: *Rámeček profesních kvalit učitele*. [online], Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramecek_profesnich_kvalit_ucitele.pdf> [citováno: 17. 3. 2015]

VAŠUTOVÁ, J.: *Profesní standard v profesionalizaci učitelů odborných škol*. [online] Univerzita Karlova Pedagogická fakulta Pedagogická fakulta. Dostupné z: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nuov.cz%2Fuploads%2FTTnet%2FKonference_Ustavujici_01_2005%2FJaroslava_Vasutova_Profesni_standard_vprofesionalizaci_ucitelu_OS.ppt&ei=BSU2VbqEEYKQsAG3uoDAAQ&usg=AFQjCNFzFdKqL2BZt8ThAcyhOcDrrlZmqQ> [citováno: 18. 4. 2015]

PŘÍLOHY

Příloha A: Výzkumný dotazník