

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta

Bakalářská práce

2018

Martin Skutil

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Martin Skutil

Pregraduální příprava na profesi z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ

Teacher Training From the Perspective of Primary School Teachers

Rok předložení práce

2018

Vedoucí práce

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za jeho cenné rady a čas, který mi věnoval při zpracování zvolené problematiky.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 4. 2018

Martin Skutil

Abstrakt v českém jazyce

Bakalářské práce se věnuje problematice pregraduální přípravy učitelů primárního vzdělávání. Hlavním cílem je zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ hodnotí svoji pregraduální přípravu s odstupem několika let od vstupu do praxe. V teoretické části je vymezena základní terminologie vztahující se k tématu, dále je nastíněna profesní dráha učitelů a pregraduální příprava učitelů. V empirické části, zpracované jako kvalitativní studie, je prezentováno, jaký je pohled tří respondentek na pregraduální přípravu, kde vidí silné a slabé stránky studia na vysoké škole a jak jsou připraveny na výkon učitelské profese.

Klíčová slova

Primární vzdělávání; učitel; vzdělávání učitelů; pregraduální příprava

Abstract in English

The bachelor thesis deals with the problem of pregradual education of teachers of primary education. Its aim is to find out how primary school teachers assess their undergraduate training several years after their entry into practice. The theoretical part defines the basic terminology related to the topic, the professional career of the teachers and the undergraduate teacher training. In the empirical part, which is designed as a qualitative study, the work shows the three respondents' view of the undergraduate training, where they see the strengths and weaknesses of the university studies and how they are ready for the teaching profession.

Key words

Primary Education; Teacher; Teacher Training; Pregradual Education and Training

Obsah

1. Úvod	7
2. Učitel a jeho profese	9
2.1 Učitel	9
2.2 Profese učitele	10
2.3 Profesionalizace učitelů	13
2.4 Kariérní řád a standard učitele	14
2.5 Učitelské kompetence	16
3 Profesní dráha učitele	18
4 Pregraduální příprava učitelů	22
5 Metodologie práce	25
6 Analýza a interpretace	28
6.1 Přípravenost z hlediska oborově předmětové kompetence	28
6.2 Přípravenost z hlediska psycho-didaktické kompetence	29
6.3 Přípravenost z hlediska komunikační kompetence	32
6.4 Přípravenost z hlediska organizační a řídicí kompetence	33
6.5 Přípravenost z hlediska diagnostické a intervenční kompetence	34
6.6 Přípravenost z hlediska sebereflexe a dalšího profesního rozvoje	36
6.7 Zhodnocení pregraduální přípravy učitelů primární školy	38
7 Závěr	41
8 Použité zdroje	43
9 Seznam příloh	46

1. Úvod

Učitelství je vysoce dynamická profese. S měnícími se požadavky společnosti, novými poznatky z jednotlivých oborů, které by měly být implementovány do základního vzdělávání, je na učitele vytvářen velký tlak. Učitel musí být schopen vstřebávat tyto novinky a transformovat je do podoby, ve které bude možné je zprostředkovat žákům. Helus (2007) hovoří o tom, že učitelství se nachází v nejednoznačné situaci. Dokonce hovoří o „kruciólním rozporu současného učitelství“, který chápe jako na jedné straně nezpochybnitelný společenský význam učitelství, na straně druhé jako „*ohrožení učitelství v jeho způsobilosti svou roli realizovat – hovoří o učitelství v krizi, respektive o učitelství jako slabém článku realizace vzdělávacích cílů*“ (s. 351). Strouhal (2016) v tomto kontextu výstižně poznamenává, že „*zabývat se dnes problematikou učitelství znamená především položit si otázku, jakým způsobem, vzhledem k čemu a pro co vzdělávat budoucí učitele*“ (s. 11.).

V kontextu neutuchajících diskusí o podobě učitelského vzdělávání častokrát dochází ke změnám, které pojmají učitelskou profesi technicky, na základě parametrů, které vedou k získání kvalifikace. Učitelem se tak může stát jedinec, který je schopen absolvovat vysokoškolské studium zvoleného oboru, bez ohledu na osobnostní předpoklady nutné pro úspěšný výkon učitelské profese. To však nekoresponduje s ideálem učitele jako nositele vzdělanosti, který by měl být schopen zprostředkovat informace v takové podobě, aby si je žáci nejen osvojili, ale především je pochopili a uměli použít. Štech (1994) doporučuje, aby byl kladen větší důraz na procedurální (jak se poznatek utváří a získává) a kontextuální (jak se mění situace od situace) aspekty poznávání v pregraduální přípravě.

Příprava učitelů (nejen) primárního vzdělávání tak musí být komplexní, založena na skutečném vědění, které se vztahuje k hledání pravdy založené na poznání a pochopení. Učitel tedy musí být schopen chápat souvislosti a umět s nimi pracovat. Ideálem může být humanistický vzdělanec v intencích Humboldtovské tradice, jak o ní hovoří např. Liessmann (2009). Strouhal & Kořa (In Strouhal, 2016) k tomu připojují nutnost začlenění filosofické propedeutiky do přípravy učitelů, což by umožnilo naplnit ideu kultivace ducha, čím by do určité míry bylo naplněno poslání učitelů – nejen vzdělávat, ale také kultivovat osobnost žáků.

Plně se ztotožňuji s názorem Strouhala & Koti (In Strouhal, 2016), kteří říkají, že „*učitel nemůže být chápán jako zásobárna dat, poznatků, či v horším případě pouhých informací a jako tlumočnick odborných vědomostí*“ (s. 29). Učitel již není tím, kdo znalosti pouze předává. Je, nebo by alespoň měl být tím, kdo učivo zprostředkuje. Tím, kdo umožní žákům získat dovednosti a návyky potřebné pro život v dnešní postmoderní společnosti, kdo kultivuje osobnost. Očekává se větší míra iniciativy, tvořivosti, samostatnosti, umění komunikace – tedy

celkově vyšší míra profesionality. Tuto tezi podporuje také Štech (1994, s. 319), který uvádí, že „do přípravy učitelů je vhodné vnést dilemata, ukázat rozpory a nejistoty, se kterými se budoucí učitel bude potýkat. Seznámit je s celou řadou postupů, jak porozumět jedinečným procesům a získat vhled do základních profesionálních situací“.

V českém i mezinárodním kontextu lze najít řadu prací, které se věnují problematice přípravy učitelů na profesi z kvalitativního i kvantitativního pohledu. Tato práce je pojata jako kvalitativní studie, jejímž záměrem je poznat názory respondentek a hlouběji porozumět otázce pregraduální přípravy učitelek a učitelů prvního stupně základních škol. Cílem této práce je v rámci výše uvedeného zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ hodnotí svoji pregraduální přípravu. Uvedený cíl je naplňován na základě kvalitativního přístupu ke zkoumání, kdy jsou realizovány tři polostrukturované rozhovory s učitelkami prvního stupně různých typů základních škol. Ambicí je využít získané výsledky v diskusi o pregraduální přípravě učitelů primárního vzdělávání, a přispět tak ke zvýšení kvality přípravy učitelů.

2. Učitel a jeho profese

Učitel je jeden ze základních činitelů edukačního procesu. Historicky je učitel nositel vzdělanosti. S tím, jak se rychle mění společnost a její požadavky, musí se proměňovat také učitel a jeho příprava na profesi. Ta je kriticky rozebírána, analyzována, stává se předmětem vědeckého zkoumání (Strouhal, 2016). V souvislosti se změnou paradigmatu a s příklonem ke konstruktivistickému pojetí vzdělávání již učitel není tím, kdo předává vědomosti, ale kdo je žákům zprostředkovává. Strouhal (2013) v této souvislosti poukazuje na mnohost pedagogických diskurzů, která se promítá do obtížné uchopitelnosti edukačních jevů. Výsledkem je antinomičnost, jenž poukazuje na roztržité požadavky na dnešní vzdělávání a na dnešní učitele.

2.1. Učitel

Pojem učitel je natolik zřejmý, že jeho vymezení v odborných pracích není téměř k dispozici (Průcha, 2001). Přesto je možné řadu definic nalézt. Různí autoři vymezují pojem učitel různými způsoby. Učitelé někdy bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci. To však není zcela přesné vymezení.

Aby bylo vymezení stěžejního pojmu této práce jasné, vycházím především ze Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který říká, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Na druhou stranu, Průcha (2009) poukazuje na to, že označení pedagogický pracovník je pro učitele zavádějící, neboť podle Zákona o pedagogických pracovnících je pedagogickým pracovníkem nejen ten, kdo vykonává přímou vyučovací činnost, ale i ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, jako např. vychovatel, speciální pedagog, pedagog volného času apod. Z tohoto důvodu budu v práci dále používat termín učitel, protože bakalářská práce pojednává o těch pedagogických pracovnících, kteří vykonávají přímou vyučovací činnost. Vymezení pojmu učitel však není jednoznačné a jednoduché.

Průcha (2009) se přiklání k definici publikované v rámci Education at a Glance: OECD z roku 2001, kde se uvádí, že „*Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují.*“

Vorlíček (2000, s. 118) jako učitele označuje osobu, která se „*zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí pověřena*“. Podobně jako Průcha (2009) poukazuje na skutečnost, že označení pedagogický pracovník je širší než označení učitel, a tedy že je potřeba mezi oběma pojmy rozlišovat. Navíc ještě doplňuje, že pro učitele se často využívá také pojem pedagog, který je ovšem svým obsahem vztahený k odborníkovi v oboru pedagogika, nikoliv přímo k učiteli, jakkoliv učitel musí mít z oboru pedagogika dostatečné znalosti.

Termín učitel využíváme, podle Průchy (2002a), pro označení pracovníků, jejichž činnost je přímo spojena s realizací edukačního procesu ve škole. Mimo to Průcha také uvádí pojem edukátor. Uvádí, že termín edukátor „*pokrývá obecně jak učitele v tomto smyslu, tak všechny jiné profesionály realizující nějaké edukační procesy i mimo školní prostředí (instruktoři, lektori v podnicích aj.)*“.

Nejnověji pojem učitel definuje OECD, kde jej považuje za osobu, jejichž profesionální aktivity zahrnují plánování, organizování a řízení skupiny aktivit, které směřují k rozvoji studentských znalostí, dovedností a postojů v souladu s danými vzdělávacími programy. Učitelé mohou pracovat s třídou jako celkem, v malých skupinách nebo individuálně, ve třídě nebo mimo třídu. Učitelé nezahrnují skupinu osob, která se přímo nepodílí na výuce, jako např. asistenty učitele apod. (Teachers, 2018).

2.2. Profese učitele

Definování profese není snadnou záležitostí, je značně podmíněno společenskou poptávkou a paradigmatem doby.

Učitelství patří mezi povolání, které má v moderních společnostech významné místo. Status, role a prestiž této intelektualizované profese jsou odvozeny z významu socializace, které je podrobován každý lidský jedinec (Havlík & Kořa, 2011).

Profesí se obecně rozumí soustava společensky prospěšných pracovních činností, historicky vzniklých a podmíněných ekonomicko-technickou úrovní společnosti. Profese je společensky prospěšná kvalifikovaná činnost, která má společenský statut (Pařízek, 1988).

Různé studie se, podle Štecha (1994), nakonec shodují na šesti kritériích charakterizujících profesi:

- V daném oboru vlastní expertní dovednost výlučně členové profese;
- přijímání do profese je uzavřeným procesem, kontrolovaným pravidly, která si stanovují její příslušníci sami;

- členové profese vlastní formalizované poznatky (vědění) předatelné pouze speciálním vzděláváním;
- profese má vypracovanu vlastní etiku a systém kontroly jejího dodržování zajišťovaný kolegy;
- členové profese pocítují silný pocit vnitřní soudržnosti uvnitř profesní komunity;
- značná volnost (autonomie) při vykonávání profese je spojena s formálním delegováním pravomocí nějakou veřejnou institucí reprezentující společnost (parlamentem, zákonem, municipalitou).

Průcha (2002a) se ovšem zabývá otázkou, zda je učitelství profesí či nikoliv. Na základě zahraničních výzkumů poukazuje na skutečnost, že učitelství nesplňuje všechna kritéria pro to, aby jej bylo možné považovat za plnohodnotnou profesi. A že určitá část veřejnosti stále uvažuje o učitelství jako „semiprofesi“, kterou vlastně může vykonávat téměř každý, kdo k tomu má základní intelektuální schopnosti a dovednosti, ochotu, chuť a vůli.

Hargreaves (2000 In Štech, 2008) tvrdí, že tzv. předprofesní období učitelské profese skončilo a o učitelství je možné hovořit jako o profesi. Naopak Etzioni (In Štech, 2008) uvádí tři kritéria, která učitelství brání zařadit se po bok uznávaných profesí:

- Je vykonáváno ve velkých hierarchických byrokratických organizacích, kde vládne princip administrativní autority, nikoli autority profesní;
- vykonavatelů povolání je příliš mnoho a
- mezi nimi je příliš velký počet žen (z hlediska sociálního uznání profese platí, že práce žen je do značné míry stále ještě vnímána jako komplement k roli mateřské a rodinné).

Havlík & Kořa (2011) dodávají, že k tomu, aby učitelé byli společností považováni za profesionály (jako např. lékaři nebo právníci) je třeba naplnit kritéria profesionality. Základní charakteristiky profesionality vymezuje Kořa (In Vališová & Kasíková, 2015), který připomíná, že profesionalitu si nelze představit bez vysoké úrovně teoretických a odborných znalostí, bez nezávislých expertních posouzení, bez odborných asociací a bez etického kodexu.

Základní charakteristiky profesionála podle Carnegieho komise (Havlík & Kořa, 2011):

- Profesionál je na rozdíl od amatérů zaměstnán na plný úvazek v zaměstnání, které mu poskytuje i základní zdroj příjmů.
- Profesionalita předpokládá silnou motivaci, nebo vědomí poslání jako základ pro výběr profesionální dráhy; důležité je osvojení trvalého celoživotního závazku ke zvolené dráze.

- Profesionál ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností, které jsou osvojeny v průběhu prodlouženého období vzdělávání a tréninku.
- Profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta. A aplikuje je v partikulárních případech s ohledem na obecné principy, teorie, nebo propozice, což znamená, že posuzuje proměnlivé situace podle „univerzálních“ standardů.
- Profesionál je bytostně orientován na služby, neboť užívá své expertízy pro partikulární zájmy svého klienta. Tyto služby vyžadují diagnostické dovednosti, kompetentní aplikace obecných znalostí při speciálních potřebách klienta a absenci vlastních zájmů.
- U profesionálních služeb se předpokládá, že budou založeny na objektivních potřebách klienta a budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které profesionál může mít ve vztazích ke svým klientům. Profesionál nabízí „objektivní“ diagnosy. Klient očekává, že profesionál mu otevřeně odhalí i potencionálně nepravděpodobné věci, které se jej dotýkají; od profesionála se v rámci jeho smluvních povinností očekává nezaujatost a odmítání morálních posudků v záležitostech, které může osobně prožívat při klientových odhaleních. Lze říci, že profesionální vztahy spočívají na důvěře mezi profesionálem a klientem.
- U profesionálů se předpokládá, že budou znát lépe potřeby svého klienta, než klient sám. Platí rovněž, že profesionál vyžaduje autonomii při posouzení vlastních výkonů. Jestliže jeho klient není uspokojen, profesionál bude zásadně vyžadovat k posouzení svých výkonů pouze své kolegy.
- Profesionálové utvářejí profesionální asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční, nebo formálně vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast pravomocí profese. Konečně také, funkcí profesionálních asociací je ochraňovat autonomii profese.
- Profesionálové mají velkou moc a status v oblasti svých expertíz, ale o jejich znalostech se předpokládá, že jsou specifické.
- Profesionálové činí své služby dostupnými, ale obvykle nepřipouštějí inzerování, nebo shánění klientů. Od klientů se očekává, že budou iniciovat kontakt a poté akceptují rady a služby doporučované bez odvolání k vnějším autoritám.

2.3 Profesionalizace učitelů

Tradičně bylo postavení učitelství pojímáno jako profesionalizace, tj. jako (nadějná) cesta k dosažení parametrů (neměnných a ideálních) uznávaných profesí (Štech, 2007). Podle mého názoru však z výše uvedeného vyplývá, že ačkoli učitelství stále vykazuje znaky semiprofesi, jak o nich hovoří např. Etzioni, v současné době již splňuje parametry zařazení mezi klasické profese, jak o nich hovoří např. Štech (1994).

V odborné sociologické literatuře se termín profesionalizace nejčastěji objevuje v kontextu označování procesů, které vedou k formování profesí. Jedná se o proces, v jehož rámci určitá zaměstnání získávají charakter akademické profese. Vstup do takového profesního pole je podmíněn relevantním expertním věděním, které je možné získat jen v rámci specializovaných vzdělávacích institucí a je symbolizováno odpovídajícím titulem (Siegrist, 1990 In Šťovíčková Jantulová, 2005).

Podle Píšové a kol. (2011) je profesionalizace považována za ekvivalent a zároveň podmínku zkvalitňování práce učitelů. Profesionalizace je ovšem z již zmíněného sociologického hlediska historicko-sociálním procesem, kterým určité povolání získává prestiž a profesionální status. Profesionalizace je ze své podstaty nutně závislá na společnosti v dané fázi vývoje.

Někteří sociologové se na problematiku profese dívají například skrze model vymezující celou řadu charakteristik, které by měla etablovaná profese naplňovat. Jsou to například rozsáhlá příprava na vykonávání odborné práce, specifické znalosti, existenční důležitost a nezastupitelnost, autonomnost práce a rozhodování, spojování se do profesních organizací, služba hodnotám atd. Tím je ale vzbuzován mylný dojem, že se povolání stává profesí v momentě, kdy je možné všechny tyto položky odškrtnout. Zde je rozdíl oproti etablovaným profesím. Učitelství musí hledat vlastní cestu, která nevede přes naplňování formálních charakteristik profese, ale klíčem k posunu do roviny etablovaných profesí je spíše profesionalismus učitelství (Píšová, 2014).

Vašutová (2007) vymezuje proces profesionalizace v následujících bodech, které jsou vyjadřovány v podobě profesních kompetencí:

- Teoretická a praktická příprava v rámci přípravného a dalšího vzdělávání;
- zkušenosti získané ve vyučovací praxi studentů učitelství a učitelkou praxí ve škole;
- vliv profesního prostředí (např. pedagogický sbor školy);
- reflexe vzdělávací reality (akceptace měnících se požadavků na vzdělání);
- sebereflexe;
- vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy.

2.4 Kariérní řád učitelů a standard učitele

Podstatnou součástí profesionalizace učitelů je kariérní řád, který doposud v České republice chybí. V České republice probíhá dlouhodobá diskuse nad jeho podobou, bohužel se však nedaří najít odbornou a politickou shodu, aby kariérní řád vstoupil v platnost.

Jak uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, návrh novely zákona doplňoval existující kariérní systém pedagogických pracovníků pro učitele o novou kariérní cestu – cestu rozvoje profesních kompetencí. Doposud mohli učitelé volit jen kariérní cestu k výkonu specializovaných činností ve škole (např. specializaci školního metodika prevence, výchovného poradce ad.) nebo směřovat k vedoucí pracovní pozici. Základem kariérního systému byl, podle původního návrhu, třístupňový standard učitele, který byl postaven na profesních kompetencích učitele a jejich postupnému růstu směrem k rostoucí kvalitě práce učitele (Kariérní řád, 2017).

Kariérní řád je vystavěn na třech stupních:

- Do prvního stupně automaticky spadá každý učitel, který nově vstoupí do pedagogické praxe. Toto období mělo trvat dva roky a jeho součástí byl také institut uvádějícího učitele. Východiskem pro hodnocení je mimo jiné hodnocení ředitele školy, uvádějícího učitele, popř. pedagoga ze školy vzdělávající učitele či jiného učitele.
- Druhý stupeň reflektuje již získanou pedagogickou zkušenost, kterou uchazeč prokazuje před atestační komisí. Cílem atestačního řízení pro získání druhého kariérního stupně bylo zhodnocení kvality práce učitele v oblasti jeho přímé práce s dětmi a žáky ve třídě, v oblasti rozvíjení jeho profesních znalostí a dovedností a v oblasti jeho působení ve škole i mimo ni.
- Po deseti letech praxe měli mít učitelé možnost vykonat atestaci pro vstup do třetího stupně kariérního řádu. Délka tohoto atestačního řízení byla stanovena na jeden rok. Průkazným krokem mělo být, podobně jako u předchozích atestací, vedení učitelského portfolia, které by bylo při atestaci předkládáno.

Součástí kariérního řádku je také standard učitele. Navrhovaný standard má tři oblasti:

- Oblast osobního profesního rozvoje (dříve Učitel a jeho profesní Já);
- oblast vlastní pedagogické činnosti (dříve Učitel a jeho žáci);
- oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy (dříve Učitel a jeho okolí).

Profesní standard obecně stanovuje zaměstnavatelská složka nebo profesní organizace. Profese je vymezena na základě požadavku kvality, požadavkem povinnosti a zodpovědnosti, které jsou obvykle prezentovány v podobě kompetencí. Profesní standard je normativní, založený na

přesně definovaných kompetencích. Profesní standard, má-li být funkční, musí být založený na celostním pojetí učitelské profese (Vašutová, 2004).

Standard učitele je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele a postihuje i rozsah působení učitele v systému. Umožňuje rozpoznání kvality a jejího zúročení v práci učitele ve prospěch žáků ve třídě i ve prospěch ostatních učitelů ve škole i mimo ni (Standard učitele, 2015).

Nutno na tomto místě připomenout, že Kariérní řád a standard učitele podléhal dlouhodobé a často konstruktivní kritice. Od začátku jeho tvorby byly zmiňovány nedostatky v oblasti reflektivního přístupu ke vzdělávání, podpoře oborových didaktik apod. Trefně je výše uvedená neshoda popsána v příspěvku Janíka, Spilkové a Píšové (2014), kde poukazují na problémy ve vnímání funkce kariérního řádku a standardu mezi zúčastněnými stranami.

Za zajímavý považuji jeden z mnoha modelů standardů učitelské profese, který je zpracován americkou nezávislou organizací National Board for Professional Teaching Standards (srov. Kalhous, Obst a kol., 2002). V předloženém standardu je uvedeno pět klíčových oblastí, které by každý učitel měl znát a být schopen dělat (National Board Standards, 2016):

- Učitelé jsou oddaní studentům a jejich učení
 - Učitelé rozpoznávají individuální rozdíly u svých žáků a přizpůsobují tomu svoji výuku;
 - učitelé vědí, jak se studenti rozvíjí a učí;
 - učitelé přistupují ke všem studentům stejně;
 - učitelé vědí, že jejich poslání přesahuje kognitivní vývoj jejich žáků.
- Učitelé znají své předměty a vědí, jak je vyučovat
 - Učitelé si uvědomují, jak je důležité organizovat a propojovat poznatky z různých předmětů;
 - učitelé mají odpovídající znalosti a dovednosti o tom, jak předat poznatky studentům;
 - učitelé vytváří a využívají různé cesty k osvojení poznatků.
- Učitelé jsou zodpovědní za řízení a kontrolu učení žáků
 - Učitelé využívají různé výukové metody, aby naplnili vzdělávací cíle;
 - učitelé podporují učení žáků prostřednictvím různých organizačních forem a skupinové práce;
 - učitelé oceňují angažovanost studentů;
 - učitelé pravidelně hodnotí výsledky studentů a jejich pokrok;

- učitelé zapojují studenty pro procesu učení.
- Učitelé systematicky přemýšlí o své práci a učí se ze zkušeností
 - Učitelé vytváří obtížné situace, které ověřují jejich profesionální úsudek;
 - učitelé využívají zpětnou vazbu pro zlepšení své činnosti a hledají cesty, jak pozitivně ovlivňovat učení žáků.
- Učitelé jsou členy odborné komunity
 - Učitelé spolupracují s dalšími odborníky (učiteli), aby zlepšili kvalitu školy;
 - učitelé spolupracují s rodinami;
 - učitelé spolupracují s odbornou komunitou.

2.5 Učiteléské kompetence

V české literatuře jsou obvykle kompetence vymezovány jako schopnost, dovednost nebo předpoklad vykonávat určitou profesi. Průcha, Walterová & Mareš (2009, s. 129) uvádí, že „v pedagogickém pojetí se kompetence znamená schopnost, dovednost, způsobilost realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly, zejména v pracovních a jiných životních situacích“. Podle stejných autorů jsou učiteléské kompetence vymezeny jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učiteléské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce“ (s. 129). Profesní kompetence obvykle vyjadřují určité odborné předpoklady. V odborné literatuře lze dohledat mnoho kompetenčních modelů. V České republice je pravděpodobně nejpoužívanější model Vašutové (2007), kde je vyjádřeno sedm oblastí kompetencí:

- **Předmětová**

Podle této kompetence by měl učitel ovládat obor svého působení, měl by být schopen poznatky transformovat do vzdělávacích obsahů, integrovat mezioborové poznatky a umět vyhledávat a zpracovávat informace potřebné pro další rozvoj svého oboru.

- **Didaktická/psychodidaktická**

Je zaměřena především na oblast strategie vyučování, schopnost teoreticky i prakticky využívat poznatků z oblasti psychologie, sociologie a dalších věd. Zejména se jedná o schopnost efektivně aplikovat metodiku svého oboru, včetně různých metod a forem práce. Důležitou součástí je schopnost využívat různé formy hodnocení.

- **Pedagogická**

Učitel by se měl umět individuálně rozvíjet kvality žáků, měl by se orientovat v procesech a podmínkách výchovy v návaznosti na psychologické a sociální aspekty.

- **Diagnostická a intervenční**

Je nezbytné, aby učitel uměl diagnostikovat individuální potřeby žáků a zvolit adekvátní intervenci tak, aby byla co nejvíce prospěšná. Nejedná se pouze o speciální potřeby, ale také o vztahy ve třídě a kázeňské otázky.

- **Sociální, psychosociální a komunikativní**

Učitel je tvůrcem pozitivního klimatu ve třídě na základě znalosti sociálních vztahů, ovládá prostředky socializace, dovede uplatnit komunikační prostředky ve vztahu k žákům i k rodičům.

- **Manažerská a normativní**

V rámci proaktivního vyučování učitel musí zvládat organizaci a řízení činností ve třídě i v rámci mimoškolních aktivit. Současně zvládá administrativní činnosti spojené s výkonem profese a orientuje se v legislativních a kurikulárních dokumentech.

- **Profesně a osobnostně kultivující**

Základním předpokladem profesního růstu je schopnost sebereflexe a ochota dále se vzdělávat. Nedílnou součástí úspěšného výkonu profese je spolupráce s kolegy, reprezentace školy navenek a dodržování zásad profesní etiky.

Model kompetencí je v posledních letech podrobován značné kritice, jde o přeceňování ohledu na kompetence, které de facto přináší riziko vyprazdňování školního učení. Zejména z pohledu přípravy učitelů, kdy každá kvalitní příprava učitelů musí vycházet z jasných teoretických východisek. Těžko lze učitele vzdělávat a připravovat na vyučování zaměřené na kompetence (Štech, 2013). I přesto Janík (In Strouhal & Štech, 2016, s. 166) uvádí, že „*orientace na kompetence je stále dominantním rysem současné vlny reform*“.

Jistou alternativu nabízí Rámec profesních kvalit učitele (Tomková a kol., 2012), který je v zásadě charakteristikou vynikajícího učitele. Je pojímán jako cíl, ke kterému by měli učitelé směřovat. Základem jsou profesní činnosti, v rámci kterých se projevují profesní kompetence učitele. Ty jsou zde vyjádřeny v podobě kritérií kvality v následujících osmi oblastech:

- Plánování výuky;
- prostředí pro učení;
- procesy učení;
- hodnocení práce žáků;
- reflexe výuky;
- rozvoj školy a spolupráce s kolegy;
- spolupráce s rodiči a širší veřejností;
- profesní rozvoj učitele.

3. Profesní dráha učitele

Učitel absolvuje pregraduální přípravu na vysoké škole, následně se zdokonaluje v průběhu své praxe. Jako ve většině profesí, i zde je možné identifikovat určitý profesní vývoj. Profesní dráhu učitelů lze nahlížet z různých pohledů, na jejichž rozmanitost bych chtěl v následujícím textu poukázat.

Průcha (2002b) rozděluje profesní dráhu učitele do pěti fází:

1) Volba učitelské profese

V této fázi jde především o zájem uchazečů o studium učitelství a o důvody volby učitelství. Podle různých výzkumů je zřejmé, že v této fázi převládá zájem uchazečů o zvolený obor (Analýza předpokladů, 2009) a zájem o to věnovat se profesi učitele/učitelky, především práci s dětmi (Skutil & Faberová, 2018). Zároveň ale Průcha (2002b) poukazuje na to, že v řadě případů je zájem o studium učitelství klamný, neboť funguje jako pojistka pro případ nepřijetí k primárně zvolenému oboru studia.

2) Profesní start

Jedná se o fázi vstupu do profesního života. Obvykle se jedná o situaci značně náročnou, kdy se poprvé ve větší míře dostává do kontaktu s edukační realitou. Průcha (2002b) uvádí tři problémové oblasti, které se obvykle u začínajících učitelů objevují a které jsou obvykle označovány jako „šok z reality“:

- Osobnost učitele, kdy noví učitelé shledávají, že nejsou na profesi psychicky řádně připraveni.
- Profesní kompetence, kdy se ukazuje, že pregraduální příprava učitelů nebyla dostatečná, odpovídající požadavkům praxe.
- Situace ve škole, v rámci kterých noví učitelé nemají jistotu, jak problémové situace řešit a jak se s nimi vyrovnat.

Jak ovšem uvádí Vališová, Kasíková a kol. (2015), začínající učitel má právo na přidělení uvádějího učitele, který mu pomáhá vyrovnat se s požadavky praxe.

3) Profesní adaptace

Adaptace na profesi pokrývá přibližně druhý až pátý rok pedagogického působení (někdy se uvádí tři roky). V této fázi se postupně učitelé seznamují nejen se samotným výchovně-vzdělávacím procesem, ale také se všemi dalšími povinnostmi, které nejsou součástí přímé výuky. V průběhu těchto let dochází osvojení rutinního jednání, které dále učitele nezatěžuje, a vzniká tak prostor revizi pedagogického působení.

4) Profesní stabilizace

V rámci tohoto období můžeme hovořit o zkušeném učiteli nebo učiteli-expertovi. Do této fáze se učitelé dostávají přibližně po pěti letech pedagogického působení. Lze ji charakterizovat tak, že učitel již nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc, ale naopak se začíná dále vzdělávat. Nicméně nejsou k dispozici takové poznatky, které by dokázaly přechod do této fáze z hlediska času jednoznačně vymezit. Obecně lze říci, že učitel je v této fázi profesně kompetentní ve všech oblastech svého pedagogického působení.

5) Profesní vyhasínání

Jedná se o závěrečnou část v rámci profesní dráhy učitele po cca 30-35 letech praxe, jejíž obsahové vymezení však není jednoznačné. Průcha (2002b) poukazuje na dva typy učitelů, kteří se nachází v na konci profesní dráhy:

- Předpokládá se, že učitelé jsou v této fázi nejzkušenější, že tedy mohou být kvalitními učiteli a mentory
- Druhý předpoklad poukazuje na to, že učitelé se stávají konzervativnějšími, celkově unavenějšími z výkonu profese, kdy nastupuje efekt vyhasínání a celkově se snižuje jejich profesní ambice.

Lukas (2011 In Mareš, 2013) trochu jiným způsobem definuje šest vývojových fází učitele:

1) Nástup do školy

Tato fáze je typická „snahou přežít“ a vyrovnat se s rozdíly mezi představami a reálným působením v pedagogickém procesu.

2) Stabilizace

Učitel má již nějaké zkušenosti a bez problémů zvládá rutinní záležitosti. Postupně se utváří jeho specifické, individuální pojetí výuky. V této fázi se reálně stává učitelem, který plnohodnotně přijímá svoji učitelskou roli.

3) Experimentování a modifikování dosavadních postupů

Učitel je již zkušený, má chuť zkoušet nové věci, které by jeho profesní zdatnost ještě zvýšily. Jedná se o fázi, kdy je učitel nejaktivnější, nejtvůřivější a nebojí se experimentování s pojetím výuky.

4) Přehodnocování dosavadních snah

Učitel bilancuje své dosavadní snahy po inovaci. Zde se ukazují dvě možné cesty:

- Inovace byly úspěšné a učitel je implementuje do svého pojetí výuky. Zároveň s tím je podpořena otevřenost vůči dalším inovacím.

- Inovace byly neúspěšné nebo nebyly akceptovány. Obvykle je následkem jistá rezignace, které vyústí v rutinní realizaci edukačního procesu. Celkově je snížen zájem o profesi.

5) Vyrovnanost a zklidnění

Tato fáze je typická rezignací na své ambice, smíření s realitou. Typická je uzavřenost vůči inovacím, které vychází z přechozích inovativních neúspěchů. Na druhou stranu, u menší části učitelů je možné zájem o nové trendy identifikovat. Obvykle jde o úspěšné inovátory, kteří si udržují vysoký zájem o svoji profesi.

6) Stahování se do ústraní a opouštění profese

Podobně jako u předchozího dělení, i zde se poukazuje na nedostatek informací. Ve shodě s Průchou (2002b) je zmíněno profesní vyčerpání a nezájem dále profesně pokračovat. Na druhou stranu je potvrzena existence učitelů, kteří i na sklonku profesní kariéry vykazují vynikající pedagogické výsledky.

Mareš (2013) k tomu ale dodává, že uvedený model nebere v úvahu složitosti života, sociální prostředí učitele, a vůbec celkový kontext žití učitele, který se do profesní dráhy učitele bezesporu promítá

Třetím zajímavým modelem profesní dráhy učitele je model rozpracovaný Berlinerem (1995) a u nás prezentovaný v Rámci profesních kvalit učitele (Tomková a kol., 2012). Model sestává z následujících fází.

1) Začátečník

Cílem začínajícího učitele je tzv. přežít. Jedná se hlavně o ohledání cesty, jak realizovat vzdělávání ve škole. V této fázi probíhá profesní učení zejména na základě rad druhých.

2) Pokročilý začátečník

V této fázi se začínají automatizovat pedagogické postupy, u učitele se začíná utvářet jeho osobitý učební styl. Postupně se začíná vyvíjet výuková strategie, která reflektuje otázky, které si učitel o podstatě výuky klade.

3) Kompetentní učitel

Učitel oplývá řadou strategií, které mu pomáhají úspěšně vykonávat svoji profesi. Učitel je natolik zkušený, že může ve třídě improvizovat neboli zkoušet nové postupy. V této fázi se učitel již více zaobírá žáky a jejich potřebami, jelikož obsah už má v zásadě vyřešen.

4) Zkušený učitel

Učitel je schopen řešit komplexní pedagogické situace. V rámci vyučování se více zaměřuje na žáka. Zkušenost je tak velká a zvnitřněná, že učitel často využívá intuici, která pramení z jeho zkušenosti.

5) Učitel expert

Jedná se o nejvyšší dosažitelnou metu v rámci učitelské profese. Učitel je v plánování a realizaci edukačního procesu flexibilní. Je schopen předvídat a intervenovat ještě před samotným vznikem pedagogické situace.

Zajímavostí posledního modelu je to, že oproti předchozím dvěma vůbec neřeší to, že by ke konci profesní kariéry mohlo docházet k vyhasínání či únavě z dlouhodobého působení ve školní praxi.

4. Pregraduální příprava učitelů primárního vzdělávání

Podle Zákona 563/2004 Sb. musí mít učitel na prvním stupni základní školy vysokoškolské magisterské vzdělání. Nejčastější způsob je jeho získání v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. Další možnosti upravuje zákon. Oproti ostatním učitelským oborům je příprava učitelů prvního stupně specifická v tom, že studium je nabízeno jako pětileté magisterské, tedy nestrukturované. Cílem studijního programu je poskytnout absolventům potřebné profesní kompetence, které jim umožní kvalifikovaný výkon profese v souladu s potřebami praxe a aktuálními trendy v České republice i v zahraničí.

V roce 2017 byly ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) formulovány Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. Základem materiálu je to, že MŠMT jako uznávací orgán bude posuzovat jen programy v souladu s jejich zaměřením, nikoli s ohledem na to, jakou odbornou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb. jejich absolvent získává. Principem je také to, že je vymezeno procentuální složení jednotlivých okruhů pregraduální přípravy. V případě oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se jedná o 26-32% učitelské propedeutiky, 50-55% oborové a obrově-didaktické složky, 10-15% praxe a 5-10% přípravy závěrečné práce.

Rámcové požadavky mají za cíl vyjadřovat vyvážené poměry mezi základními složkami odborné přípravy dotčených kategorií pedagogických pracovníků. Spodní hranice rozpětí těchto složek určuje nepodkročitelné minimum; horní hranice rozpětí je doporučená, a lze ji tedy překročit, zejména chce-li VŠ položit akcent (zpravidla formou povinně volitelných nebo volitelných předmětů) na vybranou složku přípravy k výkonu regulovaného povolání (Rámcové požadavky, 2017).

Koncepčně se oblast primárního vzdělávání rozvíjí, pomíjíme-li období socialistického Československa, od roku 1991. Hlavní důraz byl kladen na profesionalizaci učitelů prvního stupně základních škol, pojetí primárního vzdělávání bylo stanoveno jako na dítě orientované a osobnostně rozvíjející. Klíčovým principem byla idea humanizace (Spilková & Hejlová, 2010).

Kvalifikace učitelů primárního vzdělávání je založena na rozvoji profesních klíčových kompetencí, přičemž specifický charakter mají oborově-předmětové kompetence. Jak zmiňují Spilková & Hejlová (2010), důvodem je multidisciplinarita vyplývající z didaktického systému založeném na tom, že učitelé na prvním stupni musí obsáhnout značnou šíři odborných disciplín, a to nejen odborně, ale také didakticky.

V současné době se v přípravě učitelů primárního vzdělávání prosazuje reflektivní model s prvky klinické praxe, přičemž na významu čím dál více nabírá teoretická reflexe praktických zkušeností, která významně podporuje profesní rozvoj studentů. Lukášová-Kantorková (2003) připomíná, že primární vzdělávání pojímané jako rozvojové, klade důraz na procesy seberozvoje, hodnotovou orientaci, postoje, zájmy, kompetence a dovednosti. Škola v čím dál větší míře přihlíží k individuálním možnostem a rozdílům v učení. Zejména v dnešní době, kdy je od roku 2016 legislativně ukotvena idea společného vzdělávání, je tento trend velmi podporovaný.

Profil absolventů je obvykle koncipován v souladu poznatky pedagogického výzkumu, které pro profil učitelů 1. stupně ZŠ stanovují kompetence pedagogické, diagnostické, intervenční, sociální, komunikativní, předmětové a didaktické, manažerské a osobnostně kultivující. Těmito kompetencím odpovídá obsah jednotlivých vyučovaných disciplín v průběhu studia. Prokazatelnost získaných kompetencí je zajištěna úspěšným absolvováním studijního programu, vypracováním a obhajobou diplomové práce a absolvováním státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie pro učitele, českého jazyka s didaktikou a matematiky s didaktikou. Podmínkou je rovněž absolvování všech druhů pedagogických praxí, kde student prokáže požadovanou úroveň pedagogických dovedností. Očekává se, že studující si v průběhu studia osvojí profesní klíčové kompetence, jak o nich hovoří např. Vašutová (2007).

V současné době stojí přípravné učitelské vzdělávání před řadou výzev, řeší řadu problematických okruhů. Zdařile jsou shrnuty na webu DiViWeb (2018):

- Relativně slabá profesní orientace přípravného učitelského vzdělávání.
- Ne zcela dokonalé sladění profilu absolventa a profilu začínajícího učitele.
- Studenti učitelství jsou s nároky profese konfrontováni pozdě (vlivem strukturování mnohdy až v navazujícím magisterském studiu).
- Nedostatečné zastoupení reflektovaných praxí, nemožnost realizovat klinické formy praxí (finanční náročnost).
- Prozatím stále slabší zastoupení oborových didaktik v přípravném učitelském vzdělávání.
- Nároky na výkon učitelské profese v kontextu měnících se požadavků na vzdělávání nejsou vymezeny, resp. se mění – z toho vyplývá, že je třeba řešit problém "nového" obsahu učitelské profese.

Jelikož v rámci celého vzdělávacího systému je primární vzdělávání relativně svébytné (např. Spilková & Hejlová, 2010), některé problémy týkající se přípravy učitelů druhého stupně

základních škol a učitelů středních škol se primárnímu vzdělávání vyhýbají. Mám na mysli třeba menší zastoupení oborových didaktik v rámci studia. Na druhou stranu, výše zmíněná implementace mnoha disciplín v rámci pregraduální přípravy znamená neustálé inovace pregraduální přípravy a hledání cest, jak nejlépe reagovat na potřeby současné společnosti a současné školy.

5. Metodologie práce

Pedeutologické oblasti je věnována značná pozornost. Mezi odbornou i laickou veřejností jsou stále vedeny diskuse o tom, jak jsou učitelé kvalitně připravováni, zda jsou odborníky v oboru, zda reagují na požadavky současné doby, jestli jsou dostatečně kompetentní k výuce dětí. Zejména z řad vedoucích pedagogických pracovníků bývá směřována kritika na nepřipravenost nových učitelů pro praxi, na nekompetentnost pedagogických fakult, nedostatečnou provázanost pregraduální přípravy s požadavky praxe apod.

Motivem zpracování této bakalářské práce bylo zjistit, jaký názor mají na pregraduální přípravu učitelé prvního stupně základních škol. Záměrem nebylo pouze popsat současný stav, ale pochopit, v čem vidí učitelé klady a zápory pregraduální přípravy na pedagogických fakultách s ohledem na svoji vlastní praktickou zkušenost. Také díky poznatkům v této práci, věřím, bude možné postupně zkvalitňovat přípravu učitelů tak, aby na jedné straně byly zachovány akademické požadavky na vysokoškolskou přípravu, ale zároveň aby nastávající učitelé byli kvalitně připraveni na výkon své profese. Z toho důvodu byl výzkum pojatý jako případová studie tří učitelek, přičemž byly záměrně vybrány učitelky, jejichž pregraduální příprava proběhla na třech různých pedagogických fakultách.

Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem práce je zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ se čtyř až šestiletou praxí hodnotí svoji pregraduální přípravu. Aby bylo možné téma více specifikovat, byly stanoveny dvě výzkumné otázky, jejichž zodpovězení pomůže k naplnění cíle práce:

- V čem učitelé spatřují silné a slabé stránky své pregraduální přípravě?
- Jaká jsou doporučení učitelů na úpravu pregraduálního studia s ohledem na jejich zkušenost z praxe?

Výzkumný design

S ohledem na cíl a zaměření práce byla jako výzkumná strategie zvolena případová studie, protože cílem výzkumu je porozumět zkoumanému jevu na základě studia jednotlivých případů (Švaříček & Šedřová, 2007),

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen třemi respondentkami. S ohledem na cíl práce byl proveden jejich záměrný výběr (Miovský, 2006). Kritériem byla délka praxe, která byla stanovena na pět let – s rozptylem jeden rok. Důvodem takové volby byla skutečnost, že po pěti letech praxe již

učitelé nejsou považováni za začínající, ale jedná se o počáteční fázi expertnosti (např. Průcha, 2002a; Průcha 2002b) a zároveň doba od ukončení pregraduální přípravy není tak dlouhá a umožňuje kriticky zhodnotit, zda jejich profesní příprava byla adekvátní či nikoliv.

Z hlediska působení na různých typech školy byli vybráni respondenti, resp. respondentky ze dvou plně organizovaných škol (velká městská škola, menší vesnická škola), a jedna respondentka z málotřídní školy. Zároveň byl kladen důraz na to, aby respondentky byly absolventky alespoň různých pedagogických fakult.

První respondentka, v textu pojmenovaná Kateřina, působí na plně organizované škole v Jihomoravském kraji. Jedná se o středně velkou školu, počet žáků je 350, v obci s přibližně 20 000 obyvateli. Délka její praxe jsou čtyři roky. Studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol absolvovala na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně

Druhá respondentka, v textu pojmenovaná Anna, působí na plně organizované škole v Královéhradeckém kraji. Jedná se o velkou městskou školu, počet žáků je 870, v obci s 90 000 obyvateli. Délka její praxe je pět let. Studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol absolvovala na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

Třetí respondentka, v textu pojmenovaná Marie, působí na málotřídní škole v Pardubickém kraji. Jedná se o malou školu, počet žáků je 86, v obci s přibližně 770 obyvateli. Délka její praxe je šest let. Studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol absolvovala na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni.

Metoda sběru dat

V rámci kontextu zvoleného projektu byla zvolena metoda hloubkového rozhovoru (Švaříček & Šed'ová, 2007). Výhoda této metody je spatřována zejména v tom ohledu, že umožňuje porozumět pohledu respondentů a zachytit významová specifika v jejich přirozené podobě. Jelikož je cílem práce poznat pohled učitelů na jejich pregraduální přípravu na profesi a identifikovat důvody jejich názorů, jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor (Miovský, 2006).

Okruhy pro polostrukturované interview byly vyvozeny z kompetenčního modelu Spilkové (1997) a Vašutové (2007), které jsou v rámci pregraduální přípravy na pedagogických fakultách stále nejvíce využívané. Otázky z něj vyvozené jsou tak pro učitele srozumitelné, čímž je do jisté míry eliminováno možné nepochopení kontextu.

Záznam a analýza dat

V rámci standardní kvalitativní metodologie byly rozhovory nahrány a následně přepsány. Pro zpracování obsahu byla zvolena technika otevřeného kódování s následným tematickým kódováním (Flick, 2006 In Švaříček & Šed'ová, 2007). Důvodem je skutečnost, že tento postup je vhodný zejména pro případy, kdy je cílem popsat pohledy na určitý jev v kontextu nějaké sociální skupiny, jako jsou i učitelé. Z toho důvody byly kódy nejprve kategorizovány na úrovni jednotlivých případů a následně byly vyhledávány spoje mezi jednotlivými případy. Poté byly definovány nadřazené kategorie, které se objevovaly ve všech případech.

Limity studia a etické otázky výzkumu

Limit studie vychází již ze samotného pojetí kvalitativního přístupu. V první řadě menší výzkumný soubor. Dále pak nízká validita dat oproti kvantitativnímu přístupu a nemožnost zjištění zobecnit. V neposlední řadě také možnost ovlivnit zjištění a jejich následnou interpretaci osobou výzkumníka díky subjektivnímu pohledu na zkoumanou realitu.

Etická rovina (např. Hendl, 2005) byla zajištěna informovaných souhlasem všech zúčastněných respondentek, včetně seznámení s cíli výzkumu a následným zpracováním. Dále změnou jmen respondentek a také nemožností identifikovat školy, kde jednotlivé respondentky působí. Respondentkám byla nabídnuta možnost seznámit se s výsledky realizovaného výzkumu. Dvě projevíly o výsledky zájem.

6. Analýza a interpretace

V úvodu bych chtěl poznamenat, že následující zjištění jsou pouze dílčí sondou do problematiky pregraduální přípravy učitelů, resp. jejich retrospektivního pohledu na přípravu pro výkon učitelské profese. Jsem si vědom toho, že výzkumný soubor je malý a že v rámci podstaty kvalitativního designu není možné závěry zobecnit. Přesto se ukazuje, že pregraduální příprava na různých pedagogických fakultách má srovnatelný úskalí, z nichž je možné vyvodit závěry, které mohou podpořit zlepšení přípravy budoucích učitelů prvního stupně základních škol.

S ohledem na zvolený kompetenční model, který vymezila pro primární vzdělávání Spilková (1997), je nadcházející text členěn podle jednotlivých kompetencí, aby bylo možné přehledně ukázat, jak učitelé se čtyř až šestiletou praxí hodnotí svoji přípravu pro výkon profese.

6.1 Přípravenost z hlediska oborově předmětové kompetence

Z hlediska odborné připravenosti učitelé nepociťují ze strany přípravy nedostatky. Složka znalostí je z jejich pohledu zastoupena dostatečně. Ať se jedná o předměty spíše teoretické, jako jsou český jazyk, matematika, vlastivěda či přírodověda, nebo předměty dovednostní, zastoupené především jednotlivými výchovami.

Po příchodu do praxe se ukazuje, že znalostní základ pro výuku na prvním stupni je dostatečný. V některých případech je pregraduální přípravě vytýkáno přílišné zaměření na znalostní základ, který v průběhu studia není zcela chápán nebo doceňován. Změna nastává po nástupu do praxe, kdy učitelé zjišťují, že znalostní základ je nedílnou složkou, která umožňuje kvalitně realizovat výuku:

„Co se týče takových těch odborných znalostí, tak určitě mám zásoby nějakých jakoby portfolií, do kterých se teďka můžu podívat, a i se jakoby dívám, musím říct. Já musím říct, že třeba by mně to nepřipadalo v tu dobu, že to bude potřeba, ale teď se do toho dívám.“ (Anna)

Vyskytují se však i názory, které kritizují přehnanou teoretičnost studia. Sice na jednu stranu učitelé chápou, že teoretický základ je pro přípravu na profesi nezbytný, na druhou stranu ale kritizují značnou zaměřenost studia na teoretické poznatky, které nemají uplatnění v následné praxi.

„Ale asi nějaký smysl měla, aby se člověk jako dostal v rámci vlastního jako objevování světa na tu úroveň, kterou by asi měl mít. Nicméně, stejně si myslím, že víc jak polovina byla naprosto zbytečná a pro, pro tu budoucí práci opravdu téměř k ničemu.“ (Marie)

Mimo to si učitelé také uvědomují, že nelze spoléhat na pregraduální přípravu, ale že je třeba si znalosti průběžně opakovat a studovat nové poznatky z vědeckých oborů, které jsou do kurikula primární školy implementovány. Stává se, že učitelé znalosti postrádají, což ale nepřisuzují nedostatečné přípravě, ale značně širí oboru, kterým Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je.

Já mám i takový dojem, že ten první stupeň je tak široce zaměřený, že pokud člověk vyloženě neučí už třeba dvacet let, anebo nemá nějakou opravdu jako geniální paměť, tak stejně si, já nevím... To, to je od vesmíru přes historii, přes biologii, a to jsou tak jako široké záběry, že vlastně člověk si to stejně musí pak najít a zopakovat a připravit sám, že ve výsledku se to mohl naučit na nějakou zkoušku a co si budeme povídat, stejně to každý zapomene, takže stejně si to musím opakovat.“ (Kateřina)

Kde se ukazuje oborově předmětová připravenost jako velmi dobrá, jsou oblasti „výchov“. Učitelé vnímají přípravu jako kvalitní, jak ve výtvarné a hudební, tak v tělesné výchově. U výtvarné a hudební výchovy oceňují především nácvik dovedností, které mohou následně prakticky s dětmi realizovat. V některých případech se objevují výtky směrem k přehnaným nárokům v oblasti teoretických základů zmíněných disciplín. U tělesné výchovy bývají kritizovány přehnané nároky na plnění kritérií bez ohledu na individuální předpoklady jednotlivců, což studující vnímají jako kontraproduktivní při současném trendu v českém školství, který naopak individuální přístup podporuje. Z hlediska celkové připravenosti realizovat hodiny tělesné výchovy se však cítí učitelé dobře připraveni.

6.2 Připravenost z hlediska psycho - didaktické kompetence

Pedagogické a didaktické dovednosti učitelé osvojené mají. Shodně se domnívají, že pregraduální příprava v této oblasti byla kvalitní a odpovídajícím způsobem je připravila na realizaci vzdělávacího procesu. Po vstupu do praxe se prakticky nevyskytují problémy se stanovováním a hodnocením cílů, výběrem učiva nebo volbou výukových metod a organizačních forem práce. Podstatným prvkem však je, že respondenty si shodně chválí

osoby, které je právě těmto didaktickým dovednostem v rámci studia vzdělávaly. Jsou si vědomy toho, že se jedná o významný osobnostní vklad příslušných vyučujících, kteří dokázali didaktickou problematiku zprostředkovat srozumitelně a zároveň uměli teoretické poznatky aplikovat v praxi tak, aby to pro studující bylo pochopitelné.

„Ta naše určitá skupina, která si potom vybrala tu větev tý pedagogiky takhle jako humanitně pojaté vyučování, tak tam si myslím, že jsme jako dostali úžasnou jakoby paletu možností. Tak za to jsem hrozně vděčná, že jsem se s tím jako měla šanci setkat už na té vysoké škole a pak jsem si to mohla nějak jako ty informace dohledat stejně sama samozřejmě. To pro mě bylo asi nejcennější no. Že to je pedagogika, ale když vezmu matematiku, tak to jsme zas někde úplně jinde.“ (Marie)

Vliv konkrétních vyučujících na vzdělávání je zmiňován v průběhu celé realizace rozhovorů. Vyplývá z nich, že vyučující pedagogických předmětů, konkrétně obecné didaktiky, mají na formování pedagogického uvažování a didaktického postupu velký význam. Jsou obvykle hodnoceni jako velmi erudovaní v oboru, který vyučují, ale zároveň je na nich oceňována schopnost srozumitelně zprostředkovat učivo a poskytnout relevantní zpětnou vazbu. Problematictější bývá kategorie oborových didaktik, kde je kritizovaný způsob výuky didaktiky daného oboru. Informace zde získané mají nízkou využitelnost v pedagogické praxi, přestože by měly být základem pro úspěšné vyučování oborů na prvním stupni. V rámci přípravy by učitelé očekávali větší provázanost s aktuálními trendy ve výuce jednotlivých oborů, resp. progresivnější reakci na aktuální trendy ve vzdělávání.

„No tak, když to vezmu na příkladu mojí praxe tak tím, že vlastně u nás ve škole se, jak v českém jazyce, tak v matematice, učí podle jakoby takových těch metod, jako je třeba Hejného metoda nebo Metoda splývavého čtení, tak musím říct, že než jsem jako nastoupila vůbec do té první třídy, tak jsem si musela udělat hned několik kurzů hnedka jakoby po vysoké škole, což si myslím, že by bylo dobrý, kdyby tohle jako absolvent nemusel hnedka dělat.“ (Anna)

Hodnocení je významnou součástí pedagogického procesu. Ukazuje se, že v rámci pregraduální přípravy je na způsoby hodnocení a jeho využívání v praxi kladen velký důraz. Učitelé oceňují nejen teoretické znalosti o hodnocení získané v průběhu studia, ale také možnost jednotlivé typy a druhy hodnocení v průběhu studia aktivně aplikovat. Pozitivně vnímají, že jsou nuceni

již od nástupu ke studiu realizovat sebehodnocení a tím se de facto učí, co a jak správně hodnotit, protože zároveň s tím dostávají od vyučujících zpětnou vazbu. Tento postup si následně přenáší do praxe, kde jej aplikují ve stejné podobě.

„Byla jsem na ni připravená, protože ji po nás pořád dokola chtěli. Reflexe a sebereflexe a reflexe támhle tomu a reflexe někoho jinýho a reflexe tomu učiteli a reflexe celýho víkendu, vlastně to bylo protknutý reflexí úplně, úplně všude, takže mně přišlo, že je automatický, abych ji přece pořád dělala, od prvního dne, kdy jsem do té školy potom vstoupila. A to mi vydrželo, to dělám pořád.“ (Marie)

I v tomto případě si ovšem umí učitelé představit zlepšení přípravy, např. v podobě tvorby slovního závěrečného hodnocení, které se v českých školách prosazuje čím dál častěji, ale v rámci studia se s ním setkali pouze v teoretické rovině.

„Měli jsme na to různé semináře a na výšce jsme to probírali, ale myslím si, že víc konkrétně by to bylo lepší. Tož uměla jsem hodnotit, věděla jsem, co je formativní hodnocení, ale třeba napsat slovní hodnocení, to bych jako potřebovala víc se naučit. Měla jsem s tím ze začátku docela problém.“ (Kateřina)

Kriticky učitelé přistupují k přípravě z pohledu psychologických aspektů vzdělávání. Přestože si uvědomují důležitost psychologické složky v přípravě učitelů, poukazují na přílišnou teoretičnost v přípravě a následnou nutnost vyzkoušet si vše metodou „pokus-omyl“ až v průběhu své praxe. Jsou si vědomi významu motivace ve vzdělávání, v řadě předmětů o motivaci slyšeli a hovořili o ní, měli možnost si sami na sobě vyzkoušet, jaké motivační faktory fungují nebo nefungují.

„Myslím si, že (psychologická příprava) vlastně nebyla, no. Když si vzpomenu, jako co si pamatuju z psychologie, tak je to těch šest let. Tak si pamatuju jenom ty vývojový stádia dítěte, tu teorii prostě, nic víc vlastně. Takže to tam asi nebylo, anebo jsem to zapoměla, že to tam bylo.“ (Marie)

Podobně jako v jiných situacích, i zde je kladen velký důraz na osobnostní dispozice učitelů. Zejména se to týká poznávání a respektování individuálních možností žáků a jejich potřeb. Přestože v rámci studia byly probírány oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky, učitelé

staví do značné míry na empatii a komunikaci se žáky. V některých případech si uvědomují propojenost s teoretickými základy ze studia, především ale staví svá rozhodnutí na předpokladech pro výkon učitelské profese, na intuici, kterou v práci s dětmi mladšího školního věku považují za velmi důležitou.

„Však když přijdu do té třídy, tak za chvíli vidím, co ta děcka potřebují. Kdo potřebuje víc času, kdo potřebuje pohladit, komu musím něco jinak vysvětlit. To je přeci jasné, však jsem učitelka. To bych měla poznat skoro i bez školy.“ (Kateřina)

6.3 Přípravenost z hlediska komunikační kompetence

Nelze zcela přesně vymezit, jaké postoje zaujímají učitelé k přípravě na komunikaci ve školní praxi. V rámci pregraduální přípravy postrádají konkrétní předměty zaměřené na osvojení komunikačních dovedností. Na druhou stranu ale uznávají, že nácvik komunikace probíhá prakticky po celou dobu studia, protože zejména v seminářích byli nuceni prezentovat a obhajovat své názory veřejně, což jim pomohlo v budoucí praxi. Co pro komunikační dovednosti považují za základní jsou osobnostní předpoklady učitelů. Ten, kdo chce být učitelem, musí být přirozeně komunikativní a měl by být schopen komunikovat i bez speciálního nácviku.

„Jako měli jsme tam holky, který vůbec neuměly mluvit. To jsme si vždycky říkaly, co chtěj v tý škole dělat, když neumí pořádně mluvit. Učení je přeci o komunikaci a u nich to prostě naučit nešlo. Taky dneska neučej, že jo.“ (Marie)

Z hlediska komunikace se žáky jsou učitelé dobře připraveni. Najít vhodného komunikačního stylu napomáhají i poměrně časté pedagogické praxe, kde dochází k nácviku komunikace v různých situacích. Přestože každý učitel je přirozeně jiný a preferuje jiný komunikační styl, existuje přesvědčení, že učitelé umí vybrat správnou strategii s ohledem na třídu, ve které budou aktuálně vyučovat.

Složitější je komunikace s rodiči. V rámci pregraduální přípravy se učitelé prakticky nesetkávají s žádnou možností, jak si vyzkoušet komunikaci s rodiči. Přestože dostávají při studiu teoretický základ, jak s rodiči žáků jednat, v praxi si často neví rady a spoléhají na své přirozené komunikační schopnosti. Shoda panuje v tom, že by uvítali kurzy asertivity, nebo jak reagovat na agresivní rodiče. I v této oblasti však platí, že učitel jako profesionál by měl mít ke komunikaci předpoklady.

„Když tam se u těch rodičů taky nějak asi jako předpokládá, že tohle člověk prostě jakoby nějakým způsobem má v sobě a buď to rozvine, nebo nerozvine. A když to v sobě nemá, tak s tím vlastně jako nic moc neudělá a ani ta škola s tím pravděpodobně nehne. To je sociální dovednost, kterou vás přece nemá naučit vysoká škola.“ (Anna)

V případně komunikace s kolegy se učitelé shodují, že vždy záleží na kolektivu. Neočekávají, že by je vysoká škola připravila na to, jak komunikovat uvnitř pedagogického sboru. Pokud kolektiv uvnitř školy funguje, je pro začínajícího učitele velmi jednoduché stát se součástí pedagogického sboru. Pokud funkční není, sebelepší příprava v rámci studia začlenění nepomůže.

6.4 Přípravenost z hlediska organizační a řídicí kompetence

Příprava pro řízení činností ve třídě je jednou ze složek, kterou učitelé hodnotí v rámci pregraduálního studia pozitivně. Při organizaci činností ve třídě se cítí sebejistě. Hned po nástupu do praxe dokáží organizovat činnosti podle toho, jak potřebují. Střídání činností mezi frontální výukou, skupinovou výukou nebo individuálními činnostmi jim nečiní žádné problémy. Jsou schopni adekvátně reagovat na podněty a situace, které v rámci činností ve třídě nastávají, a operativně měnit způsoby práce.

„Zase když mluvím o té pedagogice, tak toto všechno tam bylo. To jsme znali poměrně jakoby blízce. Tím, že jsme měli šanci to zažít sami na sobě, tak pak i v praxi mi to nečinilo žádný problém.“ (Kateřina)

Podstatnou roli v tomto pozitivním vnímání hraje i skutečnost, že se všem respondentkám daří získávat a udržovat přirozenou autoritu. To považují, kromě teoretických znalostí spojených s praktickou zkušeností, za základ úspěšného řízení třídy. Zásadním bodem je, že si všechny uvědomují svoji roli učitelky, kterou ve třídě dodržují. Přestože se snaží realizovat partnerskou výuku, jako důležitý krok úspěšného řízení vnímají nastavení hranic ve třídě. Aby si na jednu stranu žáci uvědomovali, že učitelé jsou ve škole proto, aby jim pomohli při vzdělávání. Ale na druhou stranu k nim chovali respekt a nebrali je jako kamarádky.

„Když jsem nastoupila do té skutečné školy, tak jsem věděla, že chci být s dětma partner. Věděla jsem, že když si s nima nesednu na koberec do toho komunitního kruhu, tak těžko budu partner. To jsem vlastně z té teorie věděla. Tak jsem věděla, že si klidně můžu nechat oslovovat křestním jménem a že to bude ale problém si to potom nějakým způsobem jako ustát, vyhranit a omezit. Ale dohodli jsme se, prošlo to, a funguje mi to skvěle.“ (Marie)

Přestože se učitelé cítí dobře připraveni na průběžné řízení činností ve třídě, limity spatřují v oblasti přípravy a realizace dlouhodobých projektů. V rámci pregraduální přípravy se obvykle jedná o přípravu krátkodobých výstupů, které jsou zpracovány na jednu, maximálně dvě vyučovací jednotky. V řadě škol ovšem zpracovávají projekty, jejichž délka je týden, měsíc nebo rok. Pro realizaci takovýchto aktivit musí učitelé čerpat zkušenosti od starších kolegů v praxi anebo experimentovat a v průběhu realizace dlouhodobějšího projektu případně improvizovat při neočekávaných situacích. Jako smysluplný krok vidí realizaci podobných projektů v délce jednoho semestru, kdy by průběžně docházelo k evaluaci jednotlivých kroků a na konci by vznikl jeden kompletně zpracovaný projekt, který by se dal následně využít v praxi.

„Nooo, tady vidím docela rezervy. Když jsem připravovala svůj první měsíční projekt, byla jsem pěkně zmatená. Úplně jsem nevěděla, co a jak dělat, kolik toho připravit, prostě jsem si to neuměla reálně jako že představit. Pěkně jsem v tom plavala. Ale jako že to nakonec dopadlo dobře, kolegyně mi pomohla. Vlastně nejdelší projekt při studiu byl na jednu hodinu, to se pak nedá srovnat, no.“ (Anna)

6.5 Přípravenost z hlediska diagnostické a intervenční kompetence

V oblasti diagnostiky se učitelé necítí na pedagogickou realitu zcela připraveni. Oceňují kvalitní teoretickou přípravu zejména v oblasti speciální pedagogiky, díky které mají široký teoretický přehled o tom, s jakými poruchami učení či zdravotními znevýhodněními se mohou v praxi setkat. Zároveň ale zpochybňují nutnost transferu velkého objemu informací, který pro vlastní diagnostickou činnost není až tak důležitý.

„Já si myslím, že ta teorie byla jako velice kvalitní, co si pamatuju, tak i nás to jako všechny bavilo a bylo to...ale to je takový objem, že prostě za ten jeden, dva semestry se to vůbec nedá stihnout.“ (Anna)

Poměrně kriticky se učitelé staví k praktickým aplikacím teoretických poznatků získaných v rámci studia. Jako největší problém shledávají fakt, že sice mají teoretickou znalost, ale reálně nejsou schopni kvalifikovaně zjistit nebo alespoň odhadnout, o jakou diagnózu se u konkrétního žáka jedná. Zde vidí velký nedostatek pregraduální přípravy, kde postrádají větší propojenost s praktickými ukázkami vybranými z reálné školy.

„Vím, že jsme pak měli nějaké semináře, ale bylo to stále jako, asi, asi. Vyloženě bych uvítala, kdybychom třeba dostali nějaký jako vyloženě tedy popis nebo kazuistiky těch dětí a měli jsme říct...Nebo i třeba já nevím, nějaké úryvky, třeba videa, nebo popis toho dítěte a včil říct, takže co to, co to asi má. Takhle vyloženě praktické.“ (Kateřina)

Všichni učitelé shodně uvádí, že reálnou diagnostickou kompetenci získávají až v průběhu své vlastní pedagogické praxe. Prvních několik let ve škole se jedná spíše o intuitivní diagnostiku žáků, kdy si učitelů dělají poznámky k jednotlivým případům a na jejich základě se sami učí, jak se jednotlivé symptomy projevují v praxi. V počáteční fázi profese využívají konzultace se staršími a zkušenějšími učiteli, případě s výchovnými poradci či školními psychology a postupně se učí identifikovat žáky a jejich speciální potřeby.

„Nevím, jestli jsem třeba první rok, dva, tři byla schopná diagnostikovat dítě s jasnou dyslexií, to jsem asi neuměla. Teď už bych to asi dala a myslím si, že už jako v té první třídě vlastně každé rok vidím přesně to dítě, který v té třetí bude diagnostikován a jako pak se to potvrdí. Ale to je to, co člověka naučí jako zase až ta praxe jako.“ (Marie)

V souvislosti s příchodem nové legislativy v roce 2016 učitelé doufají, že pregraduální příprava na pedagogických fakultách doznala změn nejen v příklonu od teoretické průpravy k praktičtějšímu pojetí. A to nejen v rámci diagnostiky, ale také v rámci administrativního řešení intervence v rámci vzdělávání. Ze své zkušenosti reagují na to, že při tvorbě plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů vlastně nemají žádné základy, a to ani z univerzity, ani z pedagogických praxí.

„Tak tady si myslím, že z té školy jsem skutečně nevěděla, co takovej dyslektik jako může mít za úlevu a jak může vypadat práce s dyslektikem a jak vlastně ta dokumentace okolo a co všechno já mu můžu, nemůžu nabídnout. Ono se to hlavně pořád mění. Letos to máme zase všechno úplně jinak, ale myslím si, že to nějak jako zase intuitivně zvládnou.“ (Anna)

Pozitivně se učitelé staví k realizaci doporučení, která získávají s pedagogicko-psychologických poraden. Jakmile učitelé získají konkrétní námět, co a jak s žáky se speciálními potřebami dělat, nečiní jim problém začlenit navrhované intervence do výuky. V tomto případě berou jak naprosto samozřejmé, že individuální přístup budou realizovat. Zdá se, že překážkou není didaktická stránka realizace intervencí, ale spíše stránka diagnostická v kombinaci s volbou odpovídající podpory.

6.6 Přípravenost z hlediska sebereflexe a dalšího profesního rozvoje

Přípravenost dále se vzdělávat je rozvíjena dobře. Učitelé jsou motivováni k dalšímu vzdělávání. Uvědomují si, že pro další profesionální je třeba se dále vzdělávat, absolvovat různé kurzy, školení. Pregraduální studium jim poskytlo dostatečný rozhled pro to, aby byli schopni identifikovat, v jaké oblasti potřebují další vzdělávání. Zároveň jsou dobře orientovaní v nabídce kurzů, což zjednodušuje jejich cestu k dalšímu vzdělávání. S vědomím toho, že pregraduální příprava nemůže poskytnout odborný základ ve všem, s čím se mohou učitelé v praxi setkat, je běžně, že učitelé si již v průběhu studia vybírají kurzy, které po nástupu do praxe chtějí absolvovat.

„Už jenom to, že jsem vůbec věděla, že nějaký kurzy existují, že jsem si o nich nějakým způsobem, nevím, jakou cestou, jako našla informace, tak vlastně už to byla jakási touha po tom chtít jako víc, než mohla nabídnout jenom ta škola.“ (Marie)

Pro další vzdělávání lze identifikovat dva druhy motivace. Vnitřní, vycházející ze zájmu samotných studentů učitelství. A vnější, vycházející z potřeb školy, kam jako absolventi noví učitelé nastupují. Podstatné je, že se oba druhy motivace nevyklučují, ale naopak doplňují. Pregraduální příprava umožňuje studujícím poznat různé cesty realizace vzdělávání, čím otvírá prostor pro rozvoj individuálních zájmů studujících. Ti se pak profilují ve svém profesním zaměření. To se v řadě případů promítá do volby školy, kam chtějí po absolvování

studia nastoupit. Některé požadavky škol jsou ale specifické, proto musí absolventi ještě před nástupem do školy absolvovat různé kurzy, aby mohli učit podle filosofie zvolené školy.

„Co jsem ukončila školu, tak ještě, než jsem nastoupila do první třídy, tak jsem si musela udělat tři kurzy. Na písmo, na metodu čtení a na metodu v matematice. A potom vlastně od té doby, mám pocit, že jsem furt někde na školení, ale jako jsem za to vděčná, protože to je neuvěřitelně přínosný i pro mě. Samozřejmě, snažím se už vybírat takové školení, které mě opravdu něco dá, což je super. A myslím si, že to hodně člověka jako posouvá v té profesi.“

(Anna)

Při hledání profesní motivace a profilace v rámci studia se jako důležitý prvek ukazuje reflexe a sebereflexe, která je na pedagogických fakultách hodně podporována. Učitelé je vnímají jako formativní prvek, který nejen že pomáhá formovat jejich názor na učitelství a nutí je přemýšlet nad tím, co a jak by v budoucnu chtěli ve škole dělat. Ale také jim pomáhá formovat jejich osobnost, poskytuje jim prostor pro hledání sebe sama a uvědomění si své budoucí role.

„Pravděpodobně to bylo i na základě té sebereflexe. Je to nekončící řada, pořád mám pocit, že člověk potřebuje dál a dál a dál a přesně vím, co by mi teď sedlo a co, co bych uvítala. Jestli to byl vliv školy, no asi to musela nastartovat škola, protože už během tého studia bylo jasné, že někam se dál se posouvat chci.“ (Kateřina)

Součástí reflexí a sebereflexí jsou především pedagogické situace. Z tohoto pohledu jsou učitelé připravováni odpovídajícím způsobem. Na nedostatky ovšem učitelé poukazují v přípravě na vypořádání se s učitelským stresem, tlakem ze strany rodičů a vůbec celé náročnosti pedagogické profese. Vědí sice co je syndrom vyhoření a teoreticky také jak mu předcházet, v reálné praxi si s touto problematikou ovšem nedokáží příliš poradit. V pregraduální přípravě postrádají praktické nácviky práce se stresem, jak mu předcházet, jak se s ním vypořádat. Vlastního vyhoření se sice, pravděpodobně i vzhledem ke kratší délce praxe, neobávají. Přiznávají však, že s profesní zátěží se ne vždy vyrovnávají jednoduše.

„Ne, to nejsem. Jak říkám, mě tady v tom jako posilňuje, nebo povzbuzuje vždycky, když třeba odjedu na nějaký fakt dobrý jako školení. Snažím se

vymezit sama pro sebe nějaký hranice. Snažím se tu práci udělat v práci a nenosit si ji domů. I v rámci toho, že prostě neodcházím samozřejmě brzo, ale snažím se jakoby komunikovat, že jo, i třeba když mám nějaký problém, tak se snažím komunikovat.“ (Anna)

6.7 Zhodnocení pregraduální přípravy učitelů primární školy

Pregraduální příprava je vnímána jako odrazový můstek pro další vzdělávání. Učitelé se shodují na tom, že v rámci studia na vysoké škole získali odpovídající teoretický základ, získali určité kompetence, které je ovšem nutné v praxi rozvíjet. V rámci úvah nad položenou otázkou se zamýšlí nad tím, co všechno má příprava na vysoké škole postihnout. Domnívají se, že vysokoškolská příprava nemůže postihnout všechny situace, které mohou ve škole nastat. Očekávají, že vysoká škola by měla poskytnout všeobecný základ, který jim umožní zvládnout standardní výuku. Zároveň ale přijímají skutečnost, že bez dalšího vzdělávání nebude možné kvalitně učitelskou profesi vykonávat.

„Výška nemůže připravit na všechno, ale v praxi mi ze začátku prostě ten základ co nám stačil. No počítala jsem s tím, že si budu dělat kurzy. A dělám si je hned od začátku a baví mě to a su spokojená. Na ten rozhled byla ta škola dobrá určitě.“ (Kateřina)

Jako největší pozitivum pregraduální přípravy vidí možnost uvědomit si, zda skutečně chtějí vykonávat profesi učitelky/učitele na prvním stupni základní školy. Oceňují možnost prakticky si vyzkoušet učení v rámci pedagogických praxí, které v rámci své pregraduální přípravy považují za velmi dobře organizované. Z hlediska dalšího vzdělávání vnímají kladně to, že v průběhu studia mají možnost diskutovat své názory s odborníky a získávají rozhled ve specifických oblastech, v rámci kterých mohou po ukončení studia (nebo i v jeho průběhu) absolvovat zvolené kurzy.

„Pedagogický praxe byly super. Myslím si, že to, že záleží samozřejmě, jak kdo chytne jako učitele, nebo jako učitelku nebo učitele. Ale určitě to je dobrý. Je to spíš o té jedné učitelce, která mě dovedla na tu cestu, najít si někoho v té škole takhle, takhle dobrýho. Čerpám z toho dodneška.“ (Marie)

Negativně je vnímána především nízká praktičnost výuky. Přestože učitelé chápou, že teoretický základ je nutný, postrádají větší propojenost s praktickým využitím. Kritizují především výuku psychologických disciplín, které považují za velmi teoretické.

„No, tak co se týče psychologie, tak já jsem se asi nejvíc psychologii naučila, když jsem se pak učila sama na státnice a jakoby sama jsem si to vyhledávala a prostě jsem si o tom jako zjišťovala víc. Ale vlastně myslím si, že ta psychologie je z různých kurzů třeba, co teďka navštěvuju, to je opravdu praktická záležitost, takže bych jako i oceňovala, bývala, kdyby to bylo opravdu víc praktický a ať už se to týká tý komunikace, nebo čehokoliv, tak to by bylo, to by bylo lepší.“ (Marie)

Ambivalentní postoj panuje v otázce odůvodněnosti množství teoretických poznatků, které jsou vyžadovány v průběhu studia. Na jednu stranu je oceňována odborná kvalita informací i přednášejících. Na stranu druhou je kritizováno memorování velkého množství teoretických poznatků, které v praxi nejsou využitelné a nejsou využitelné ani pro širší pochopení obsahu při přípravě na vyučování.

„Fakt jako že polovinu z těch věcí jsem za celou dobu své praxe nepoužila K čemu mi je že sme v mínus deseti běhali po louce a hledali nějaký brouky. Na primárce to nikdy nepoužiju. Jako jo, ať poznám střevlíka a chrobáka, ale proč musím znát několik druhů střevlíků a chrobáků? Dyt' to není ani v RVP pro první stupeň.“ (Anna)

Podobně ambivalentní postoj panuje u hodnocení přípravy u tělesné, hudební a výtvarné výchovy. Kritika je zmiňována především do oblasti malé přípravy pro praktické činnosti na prvním stupni, kdy požadavky byly často stejné jako pro obory učitelství pro druhý stupeň či střední školy, bez ohledu na to, co je pro děti mladšího školního věku využitelné. Při celkovém hodnocení ale učitelé oceňují, že v praxi s realizací těchto předmětů nemívají problémy.

„To si myslím, že nás připravilo výborně. V tělocvičně jsme strávili takového času a všichni jsme to nakonec uměli, všechny ty sporty a všechny ty gymnastiky a všechny ty atletiky. To samé s hudebkou, prostě nakonec všichni zahráli těch dvě stě písniček nebo kolik. Já s tím sice trochu bojovala, ale su bojovnice, takže jsme to nakonec dala.“ (Kateřina)

Pro zkvalitnění pregraduální přípravy učitelé doporučují více prakticky zaměřit především oborové didaktiky. Pojetí těchto předmětů jsou často velmi teoretická, bez hlubšího propojení s reálnou praxí. Objevují se i názory, že zejména oborové didaktiky by měly mít povinně úvazek na prvním stupni základní školy, aby dokázali prakticky realizovat teoretické znalosti. Zde se jedná o reakce na konkrétní osoby, protože zároveň je oceňována skutečnost, že mnoho oborových didaktiků má dřívější zkušenost s výukou na prvním stupni.

7. Závěr

Pedeutologická problematika je hojně diskutovaným tématem. Stejně tak otázka, jak nejlépe připravit učitele pro to, aby dokázali reagovat na vývoj ve všech oblastech lidského poznání a adekvátním způsobem jej uměli zprostředkovat žákům či studentům. Cílem předkládané práce bylo zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ s přibližně pětiletou praxí hodnotí svoji pregraduální přípravu. S ohledem na potřebu pochopit názory respondentů byl pro naplnění cíle upřednostněn kvalitativní přístup ke zkoumání. Aby byly oblasti zkoumání lépe uchopitelné, byl vybrán jeden z kompetenčních modelů, který poukazuje na odbornou kvalifikaci učitelů. Jelikož byl výzkum realizován na souboru učitelek primárního vzdělávání, byl zvolen kompetenční model, který pro potřeby primárního vzdělávání adaptovala Spilková (1997).

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že v pregraduální přípravě lze identifikovat silné i slabé stránky. Pozitivně je vnímána příprava v oblasti oborové. Kladný postoj mají učitelé k přípravě v oblasti přípravy a realizace vyučovací hodiny. Z hlediska základních didaktických kategorií nejsou zmiňovány nedostatky v přípravě. Stejně pozitivně je hodnocena také schopnost organizovat a řídit výchovně-vzdělávací proces ve třídě. Schopnost získávat zpětnou vazbu a pracovat s ní nejen ve prospěch žáků, ale také ve svůj vlastní prospěch, je jedním z dalších pozitiv v pregraduální přípravě. V této souvislosti je oceňována vysoká míra reflexe v průběhu celého studia, kterou si učitelé zvnitřňují a následně jí automaticky aplikují ve své praxi.

Na pomezí mezi pozitivním a negativním vnímáním přípravy je schopnost realizovat diagnostiku a intervenci. Zde učitelé kladně hodnotí znalostní složku, avšak postrádají více praktických příkladů a případů, aby si mohli získané poznatky více osvojit a lépe je v praxi aplikovat.

Jako negativum v oblasti pregraduální přípravy je nejvíce vnímána nedostatečná příprava v oblasti psychologie, resp. praktická využitelnost psychologických poznatků. Kritika bývá směřována také na oborové didaktiky, které jsou z pohledu učitelů vedeny příliš teoreticky, čímž je omezena praktická příprava na výuku jednotlivých předmětů. Komunikace s rodiči bývá považována za jednu ze složitějších činností v práci učitele, a i zde se objevují názory, že učitelé nejsou v této oblasti prakticky vůbec připraveni.

Ukazuje se, že na pregraduální vzdělávání mají velký význam konkrétní vyučující, kteří studenty na výkon profese připravují. Jestliže se jedná o odborníky, schopné pedagogy a zároveň osobnostně vyzrálé vyučující, jejich vliv na výkon budoucích učitelů je značný.

Zajímavé je, jak učitelé vyzdvihují osobnostní předpoklady pro výkon učitelské profese. To se projevuje zejména v aplikaci psychologických poznatků na žáky, ale také

v komunikačních dovednostech, které považují více méně za samozřejmost, za nezbytný předpoklad u každého, kdo se chce stát učitelem.

Co se doporučení týče, učitelé shodně podporují klást větší důraz na propojení teoretické a praktické přípravy. Dalším doporučením je zvážit smysluplnost rozsahu poznatků, které si v rámci pregraduální přípravy učitelé primárního vzdělávání osvojují. S ohledem na to, že cílovou skupinou jejich pedagogického působení jsou žáci mladšího školního věku, uvítali by spíše než množství pojmů kvalitnější a intenzivnější praktickou přípravu s odpovídající zpětnou vazbou.

Získané poznatky jsou zajímavou, a snad i užitečnou, sondou do pohledu učitelů na jejich pregraduální přípravu. Domnívám se, že předložená práce naplnila stanovený cíl a dala odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Věřím, že získané poznatky budou využity pro zlepšení pregraduální přípravy učitelů prvního stupně základních škol.

8. Použité zdroje

- Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce (2009) [online]. *MŠMT ČR* [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10099_1_1/
- DiViWeb (2018). Etapa B: přípravné učitelské vzdělávání [online]. *Didactiva Viva* [cit. 2.4.2018]. Dostupné z: <http://didacticaviva.ped.muni.cz/profesni-rozvoj/b-pripravne-ucitelske-vzdelavani>
- HAVLÍK, R. & KOŤA, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- HELSU, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, roč. LVII, č. 4, s. 149-363.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- JANÍK, T., SPILKOVÁ, V. & PÍŠOVÁ, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 2, s. 259–274.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků (2017) [online]. *MŠMT ČR* [cit. 2018-02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- Kol. (2006). *Profesijní rozvoj učitele*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- LIESSMANN, K. P. (2009). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava PdF OSU.
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- National Board Standards (2016) [online]. *National Board for Professional Teaching Standards* [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions/>
- PAŘÍZEK, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN.
- PÍŠOVÁ, M. (2014). Dlouhá cesta profesionalizace učitelů. *Komenský*, roč. 138, č. 4, červen 2014, s. 5-9.

- PÍŠOVÁ, M., NAJVAR, P., JANÍK, T., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., TŮMA, F. & ZERZOVÁ, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství profesí*. Brno: MU.
- PRŮCHA, J. et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2002a). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2002b). *Učitel*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (2017). Praha: MŠMT.
- SKUTIL, M. & FABEROVÁ, M. (2018). Attitude of primary school teachers to their own profession. In: *12th International technology, education and development conference (INTED 2018)*. Valencia: IATED. (v tisku)
- SPILKOVÁ, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PdF UK.
- Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků (2015) [online]. *Česká škola* [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/03/standard-ucitele-misto-v-systemu.html>
- STROUHAL, M. (2013). *Teorie výchovy*. Praha: Grada.
- STROUHAL, M. (ed.) (2016). *Učit se být učitelem*. Praha: Karolinum.
- STROUHAL, M. & ŠTECH, S. (eds.) (2016). *Vzdělání a dnešek*. Praha: Karolinum.
- ŠTECH, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 5, s. 615-633.
- ŠTECH, S. (2008). Profese učitele. In BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: PdF UK, s. 139–144.
- ŠTECH, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, č. 4, s. 326-337.
- ŠTECH, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, č. 4, s. 310-320.
- ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, M. (2005). Analýza procesu profesionalizace v občanském sektoru očima jeho aktérů. *Sociální studia*, roč. 2, č. 1, s. 131–146.
- ŠVARŤÍČEK, R. & ŠEĐOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

- *Teachers (indicator)* (2018) [online] OECD [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/eduresource/teachers.htm>
- TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., MAZÁČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSTKOVÁ, K. & KARGEROVÁ, J. (2012). *Rámcem profesních kvalit učitele*. Praha: NÚV.
- VALÍŠOVÁ, A. & KASÍKOVÁ, H. (eds.) (2015). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- VAŠUTOVÁ, J. (2007). *Být učitelem*. Praha: UK.
- VAŠUTOVÁ, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- VORLÍČEK, CH. (2000). *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: Nakladatelství H+H.
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících

9. Seznam příloh

Příloha A – Přehled okruhů otázek pro rozhovory

I

Příloha B – Ukázka přepisů rozhovorů

II

Příloha A – Přehled okruhů otázek pro rozhovory

- Jak byste hodnotila Vaši pregraduální přípravu?
- Jak Vás škola připravila na praxi? Jaké vidíte silné a slabé stránky přípravy? Co Vám v přípravě chybí nebo naopak přebývá?
- Jaký vnímáte systém pedagogických praxí v průběhu studia, byly užitečné?
- Jak byste hodnotila přípravu v rámci složky oborově-předmětové? Z hlediska jednotlivých předmětů, které vyučujete.
 - Profilové předměty (jazyky, matematika, prvouka a vlastivěda)
 - Exaktní předměty (fyzika, chemie, biologie)
 - Výchovy (tělesná, hudební, výtvarná, pracovní)
- Jak byste hodnotila přípravu ve složce psychodidaktické?
 - Z hlediska obecné i oborové didaktické průpravy
 - Výběr učiva, stanovování cílů, volba organizačních metod a forem
 - Hodnocení výsledků a procesů vzdělávání, různé druhy a typy hodnocení, reflexe činnosti
 - Vztahy ve třídě, rozvoj samostatnosti žáků, autorita, práce se skupinou, reakce na individuální potřeby žáků, motivace žáků, udržení pozornosti
 - Adaptace výuky na základě individuálních potřeb žáků
- Jak byste hodnotila přípravu ve složce komunikační?
 - se žáky, s rodiči, s kolegy
- Jak byste hodnotila přípravu ve složce organizační a řídicí?
 - Příprava a realizace výuky, organizace práce ve třídě, práce s projekty, rozvoj spolupráce a sociálních vztahů ve třídě
 - Administrativa a dokumentace ve školách
- Jak byste hodnotila přípravu ve složce diagnostické a intervenční?
 - Identifikace speciálních potřeb žáků, speciálně-pedagogická průprava
 - Intervence na základě vlastních zjištění nebo pokynů z PPP
- Jak byste hodnotila přípravu ve složce reflexe vlastní činnosti a další vzdělávání?
 - Možnosti dalšího vzdělávání, motivace k dalšímu vzdělávání
 - Předcházení vyhoření
- Jak moc má univerzita připravovat na různá specifika škol, která se v českém vzdělávacím systému vyskytují? Nebo má spíš poskytovat všeobecný základ?

Příloha B – Ukázka přepisů rozhovorů

Rozhovor – Marie

MS: Pojd' me se přesunout kousíček dál, a to je složka komunikační. Naučila vás škola komunikovat ve škole?

Marie: Myslím si, že trošku jo. Ten popisnej jazyk, ten respektující komunikaci, to asi jo. Víc mně pomohly pak kurzy jakoby v praxi a úplně nejvíc mně pomohlo, když jsme měla svoje děti malý a potřebovala jsem s nima začít mluvit, tak abysme si rozuměli. Tak to si myslím, že mě jako nejvíc obohatilo v tý komunikaci a říkali, že třeba posledních až pět let jako to není hrozný.

MS: Právě mám na mysli jako tu komunikaci, at' už ve vztahu k dětem nebo ve vztahu ke kolegům, anebo pak samozřejmě i k těm rodičům.

Marie: Když tam se nějak asi jako předpokládá, že todle člověk prostě jakoby nějakým způsobem má v sobě a buď to rozvine, nebo nerozvine. A když to v sobě nemá, tak s tím vlastně jako nic moc neudělá a ani ta škola s tím pravděpodobně nehne.

MS: Proč se na to ptám, protože kolikrát slyšíme takový stesky, že ty učitelé neumí komunikovat s rodiči.

Marie: No dobře, ale to je sociální dovednost, kterou vás přece nemá naučit vysoká škola.

MS: No, ale tak jsou jako sociální výcviky ve škole, který by měli rozvíjet tuhle tu sociální složku.

Marie: Pokud to tam někdo stříhne, ten seminář. Já si osobně myslím, že ho jako nepotřebuju. Že přece jenom jako, přece ta osobnost se vyvíjí a ve chvíli kdy teda jako dokážu projít střední a vysokou školou, tak bych měla mít nějakou úroveň komunikace jako automaticky.

MS: No, tak to, předpokládá se, že jo.

Marie: Tak si myslím, že pokud si někdo stěžuje, že ho to někdo jako nenaučil, tak nevím no.

MS: Ano, tak tam jde o to, že pak někdo přijde že jo po škole a pak tam nastoupí nějaký asertivní rodič a říká: „A musíte s naším dítěte dělat (todle), musíte támhleto, tak jestli ta škola vlastně připravuje i na to, že pak tam může přijít někdo asertivní, případně až agresivní a jakoby jak zvládat ty stresové situace. Že jo, tady už zabíháme pak ne do pedagogiky, ale do psychologie částečně.

Marie: Tak ono se mění i pozice učitele vůči tý společnosti, že jo.

MS: Samozřejmě.

Marie: Ještě před pár lety jako jsem si mohla docela diktovat a dneska vím, že rodič prostě je klient za každou cenu, vlastně jako nikdy s ním nebudu jednat po zlým, vždycky to musím

udělat tak, abych měla tu pozici svoji, kterou potřebuju a zároveň nějakým způsobem docílila svýho. Což si myslím, že zase jako pokud je člověk nějak sociálně vybavený, tak to vždycky dokáže, i s tím agresorem a třeba ho trochu...A to už je psychologie, to je pravda no.

MS: To už je psychologie. No a právě, co ta psychologická složka, jak ta tam byla včleněna do vašeho studia a jak jste potom...

Marie: Nebyla.

MS: ...jakoby toto mohla aplikovat ve své praxi.

Marie: Myslím si, že nebyla no. Když si vzpomenu, jako co si pamatuju z psychologie, tak je to těch šest let. Tak si pamatuju jenom ty vývojový stádia dítěte, tu teorii prostě, nic víc vlastně. Takže to tam asi nebylo, anebo jsem to zapoměla, že to tam bylo.

Rozhovor – Anna

MS: Prosím, řekněte mi...ještě blíže...úplně ze začátku, teďka vy jste už několik let v praxi. Jak byste zhodnotila vaši pregraduální přípravu na vaši profesi, kterou aktuálně vykonáváte. Jo, bylo to k něčemu, přineslo vám to něco, nebo naopak pocit'ujete, že by to chtělo něco jiného?

Anna: Tak musím říct, že těch pět let určitě je znát, nemůžu říct, že by mi to rozhodně nic nedalo. Co se týče takových těch odborných znalostí, tak určitě mám zásoby nějakých jakoby portfolioí, do kterých se teďka můžu podívat, a i se jakoby dívám, musím říct. Já musím říct, že třeba by mně to nepřípadalo v tu dobu, že to bude potřeba, ale teď se do toho dívám. Co se týče jakoby v té praxi, tak asi potom největší přínos kromě teda nějakých jako, když jsem narazila na dobré učitele na praxích. Tak potom pro mě byl největší přínos to, že jsem vlastně mohla odjet na Erasmus, ale ten pracovní, kde jsem jakoby se mohla tady v tom nějakým způsobem vyvíjet.

MS: V obecné rovině, řekla byste, že vás ta škola na tu praxi spíš připravila, nebo spíš nepřipravila?

Anna: No, vyloženě, na praxi, tak jakoby když bych to měla od jedné do pěti, tak spíš někde uprostřed. Myslím si, že klidně by tam jakoby té praxe mohlo...a někdy i jako praxi, nejdřív praxi a pak jakoby teorie. Tak bych to jako...

MS: Jo. Kdybyste to mohla ještě trošičku víc rozvést, když jste tak jako někde napůl, v půlce té škály, tak kde, jak byste třeba identifikovala silné stránky té pregraduální přípravy a naopak slabé?

Anna: Tak silné stránky, tak možná i tím, že jsem jakoby vyšla z gymplu, tak jsem jakoby považovala spíš slabší stránky v třeba, nebo ne slabší, ale ne to, jak jsem se toho jako nedozvěděla v takovejch těch předmětech jako byla, já nevím, biologie, nebo prostě ty věci, co už jsme jakoby brali na tom gymplu. Ale zároveň pro mě třeba bylo jako velký přínos hudebka nebo výtvarka, spíš ty výchovy, které zase jakoby já jsem neměla, jo. Takže to si myslím, že byly silné stránky a potom slabé stránky co považuju, tak byla psychologie jakoby obecně, to si myslím, že...nebo i taková jakoby hodně psychologie třeba do praxe. Nějaký takový jakoby jednání s rodiči, nebo jak se různě chovat v nějakých situacích, který jakoby nastávají v tý škole, tak to si myslím, že potom vlastně jsme úplně jako tak nějak, nebo já jsem to asi tak nějak možná z toho nedokázala si vzít. Určitě bych znova zmínila, že silný stránky bylo to, že jsme mohli odjet třeba do zahraničí. Že tam vlastně na těch pedagogických fakultách ani není takový jakoby navál těch studentů a ty, nedělal nám s tím jakoby nikdo žádný potíže. No...

MS: Co třeba systém pedagogických praxí, bylo to k něčemu pro vás, nebo využila jste nějaké ty poznatky z toho potom teďka ve své současné profesi?

Anna: Určitě, určitě, pedagogický praxe byly super. Myslím si, že to, že záleží samozřejmě, jak kdo chytne jako učitele, nebo jako učitelku nebo učitele. Ale určitě to je dobrý a myslím si, že dobrý, že se to dělá už od nějakýho, myslím druhýho ročníku...

MS: Jako když jste třeba přišla na tu praxi, tak jestli jste si z toho odnesla něco, co jste třeba, pak když jste ukončila studium, šla jste učit, a řekla jste si: „Jo, (todle) to jsme řešili na praxi.“

Anna: Jo, byly takový, spoustu takovejch jakoby věcí. Občas jsem se třeba teďka dívala, co jsme vlastně, nebo co mně kdo jako radil, nebo si myslím, že je i třeba dobrý si pak dělat nějaký takový jakoby, nějaký seznam prostě takovejch těch nejdůležitějších rad, co různě ti učitelé vlastně na praxi říkali. A tak samozřejmě to, že člověk vidí různý ty metody v praxi, nebo různé přístupy k těm žákům, tak to ho ohromně posouvá. Já vím, že třeba můj celej první jakoby rok, co jsem začínala, tak jsem čerpala právě tady z těch různých nápadů, co jako jsem kde nakoukala, takže to si myslím, že je hrozně přínosný