

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

*Problematika hodnocení připravenosti studentů a začínajících učitelů na výkon učitelské
profese*

*Issue of assessment of the readiness of students and trainee teachers on teaching
practice*

Mgr. Bc. Martin Štoudek

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: N MNGMT – Management vzdělávání

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma ***Problematika hodnocení připravenosti studentů a začínajících učitelů na výkon učitelské profese*** vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

.....

podpis

Poděkování patří především mým vedoucím diplomové práce panu PhDr. Václavu Trojanovi Ph.D. a panu Miroslavu Procházkovi Ph.D. za trpělivost a cenné rady, které přispěly k úspěšnému dokončení této práce. Velké díky patří mé ženě Vladěce za neustálý tlak a velkou trpělivost.

ABSTRAKT

Závěrečná práce se zabývá problematikou pregraduální přípravy studentů učitelství na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity a jejich pozdější začleňování do praxe. Práce ověřuje, zda se u studentů změnilы předpoklady k výběru studia na Pedagogické fakultě JU, jejich představy o připravenosti k nástupu do praxe, včetně vybavenosti jednotlivými pedagogickými kompetencemi. Pro školský management přináší tato práce mnohá zjištění, která lze uplatnit v personální praxi při adaptaci nových zaměstnanců. Mezi přínosy této práce patří oživení diskuze o učitelské profesi a ujasnění si základních pojmů a jejich sémantických náplní v teoretické literatuře.

Dotazníkové šetření ukázalo, že u studentů, kteří si vybírají pedagogickou fakultu, dochází ke změně, tj. vybírají si ji cíleně, s vizí výkonu učitelského povolání. Školský management by měl tuto změnu reflektovat.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začínající učitel, Uvádějící učitel, Kompetence učitele, Kompetence uvádějícího učitele

ABSTRACT

The closing thesis deals with the issue of undergraduate training of students at the Faculty of Education of the University of South Bohemia and their following introduction into the school practice. The thesis verifies whether students' presumptions for choosing to study at the Faculty of Education, University of South Bohemia, changed their idea about the readiness to enter the school practice including possessing individual pedagogical skills. This thesis brings many findings for the school management. These findings can be applied in new employees' adaptation. Among the benefits of this thesis belongs renewal of the discussion about teaching profession and clarification of basic terms and their semantic content in the theoretical literature.

Questionnaire survey showed that there has been happening a change with the students who choose faculty of education, i.e. they choose it purposely with the vision of teaching profession. School management should reflect this change.

KEYWORDS

Trainee teacher, Senior teacher, Teachers' competences, Senior teachers' competences

Obsah

Úvod.....	6
1. Učitel'ská profese a její vymezení.....	8
1.1. Standard učitele	26
1.2 Kompetence	32
1.3 Profesní dráha učitele	42
2. Charakteristika výzkumného prostředí - Jihočeská univerzita.....	54
2.1 Metodika výzkumu	58
2.2 Výzkumná východiska a formulace výzkumných předpokladů	60
2.3 Popis použité výzkumné metody	62
2.4 Prezentace a interpretace dílčích výsledků výzkumu	63
2.5 Ověření předpokladů výzkumu	91
2.6. Diskuze k závěrům praktické části	92
Závěr	95

Úvod

Jako téma mé diplomové práce jsem si vybral problematiku pregraduální přípravy studentů Pedagogické fakulty JČU. Téma považuji za velmi aktuální a prolínající se širokým spektrem otázek týkajících se celého českého školství. Otázkou kvality přípravy budoucích učitelů počínaje, až praktickou personální činností ředitele škol konče. Na významu tématu přidala i diskuze ohledně avizovaného kariérního řádu či změn v zákoně o pedagogických zaměstnancích.

Práce nechce podat jen personální příručku či poukázat na tradiční problémy s adaptací, ale chtěla by i propojit teoretické prostředí univerzity s praktickými potřebami školství.¹ Stejně tak, jak se o to snaží autor ve svém profesním životě. Propojení praktického působení ve vedoucí pozici ve školství s univerzitním působením na fakultě mi dává možnost korigovat své představy o absolventovi oboru učitelství.

Z výzkumu bych chtěl získat klíčovou odpověď na to, do jaké míry jsou respondenti přesvědčeni, že je studium na PF JČU připravilo na výkon učitelské profese. A jak či vůbec by měl na tuto odpověď reagovat vedoucí pracovník ve školství.

Práce má teoretickou část, v níž se snažím na základě odborné literatury vymezit základní pojmy související s učitelstvím a jeho pojetí ve společnosti. V mnohých případech se jedná o teoretické doplnění k probíhající diskusi

¹ Důležitost adaptace začínajícího učitele v pracovním životě školského managementu podtrhují tři závěrečné bakalářské práce, které se věnují fenoménu adaptace v oboru školství. Jedna se zabývá i důvody odchodu začínajících učitelů.

Šupová, K., *Začínající učitel na střední škole*. Praha, 2012. Bakalářská. Centrum školského managementu. Vedoucí práce Mgr. Irena Lhotková.

Mezerová, D., *Začínající učitel na základní škole*. Praha 2011, Centrum školského managementu. Vedoucí práce Mgr. Irena Lhotková

Jaroš, D., *Začínající učitel – faktory odchodu ze školství*. Praha 2012, Centrum školského managementu. Vedoucí práce Mgr. Irena Lhotková Ph.D.

o kariérním řádu, které je dost často opomíjeno. Teoretické literatury je nepřehledné množství, jelikož vznikla v poměrně velkém časovém rozsahu. Akcentuji i studie staršího data, která považuji za zásadní pro tuto práci.²

Praktickou část tvoří dotazníkové šetření provedené na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity u studentů posledního ročníku magisterského studia. Dotazníkové šetření se zabývá pocitem připravenosti studentů na výkon budoucí praxe.

² Šimoník, O., *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, ISBN 80- 210- 0944- 6.

Urbánek, P., *Vybrané problémy učitelské profese*, Liberec: TUL 2005, ISBN80-7083-942-2.

1. Učitelská profese a její vymezení

Veřejností vnímaná představa o učitelské profesi je obecně determinována skrze vlastní zkušenost se vzděláváním. Představa je to většinou nijak veselá, plná klíše o prázdninách, krátké pracovní době a jiných stížnostech, neboť každý zažil či narazil na nestandardní situaci, jejíž řešení nebylo dostatečně uspokojivé v rámci veřejného sektoru, placeného z našich daní. Veřejnost zcela jistě nerozlišuje sémantiku slov povolání, profese či zaměstnání. Dochází k jejich nahodilé záměně či populistickému zkreslení do podoby profese vnímané jako poslání, které by mělo vyjádřit patřičnou úctu k tomuto tradičnímu zaměstnání.³ Velmi často získává učitel mnohé zobecňující znaky a charakteristiky pouze na základě konkrétní osobní zkušenosti s několika málo vyučujícími. Svým způsobem sklouzáváme k černobílému vidění reality, které rozlišuje pedagogy dobré a špatné, což je asi nejčastější hodnocení školství.

Pro mnohé je vysoká prestiž učitelství spojena s neexistujícím ideálem vyučujícího, v němž je promítnuto něco z osobnosti Jana Ámose Komenského a něco z andělské obětavosti míšené s úctou prvorepublikového středoškolského učitele. Nehledě na fakt, že by to většina lidí dělat z různých důvodů nemohla a hlavně nechtěla. V praxi jsou zděšení, že idealizovaná představa naráží na prosté, chybující smrtelníky s běžnými starostmi. Spravedlivé vůči veřejnosti je, že přes všechny společenské změny od roku 1989 si v Čechách učitel svoji společenskou pozici obhájil. Na rozdíl od kolegů v Polsku či na Slovensku, kde se prosazuje trend ztráty prestiže učitelství.⁴ K poněkud reálnějšímu obrazu skutečnosti došel Blížkovský

³ Výzkum Tučka z roku 2003, v němž srovnává prestiže různých povolání, je učitelství na ZŠ ceněno společensky dlouhodobě velmi vysoko. Učitelské povolání se dostalo do velké šestky vedle lékaře, ministra, vědce, ředitele podniku a profesora na VŠ.

⁴ Při analýze prestiže učitelského povolání v Polsku došel autor studie k závěru, že v žebříčku společenské prestiže klesli polští učitelé z 2. - 3. pozice v 70. letech na 15. příčku. Autor suše dodává: „*Takže dnes nemají ani peníze, ani prestiž.*“ Blížkovský B., Kučerová S., Kurelová M: Středoevropský učitel, Brno: Konvoj 2000, ISBN 80-85615-95-9, s. 155.

K mezinárodnímu srovnání přispěl i Urbánek a konstatuje, že k obecnému poklesu se připojilo i bavorské školství. (více Urbánek, P., *Vybrané problémy učitelské profese*, Liberec: TUL 2005, ISBN80-7083-942-2, s. 55)

ve své komparativní studii: „*Devadesátá léta 20. století přinesla většině srovnávaných učitelů relativně největší pokles prestiže i platů od 2. světové války.*“⁵

O problému společenské prestiže učitelství označované jako krize školství píší autoři Vašutová (2004), Urbánek (2005), Helus (2007), Spilková (2010).

Přes všechna klíše má veřejnost tradičně vysoké mínění o učitelství, i když jsou s ním pojené mnohé negativní zkušenosti. Dle Heluse (2007) zřejmě převáží u veřejnosti názor, že vzdělání, respektive škola, je výtah k osobnímu úspěchu.⁶ A v mnohém na něj spoléhá a deleguje více společensky důležitých úkolů.

Zajímavý je i přístup decizní sféry, která vzdělání považuje za velmi důležité, obzvláště v případě předvolebního klání, ovšem povolební realita je naprosto jiná. Časté koncepční změny bez odbornosti si ve výsledku vlastně protirečí. Neměníme s politickou změnou jen ministry a úředníky, ale i celé cíle národní soustavy, tedy za předpokladu, že alespoň z části byly stanoveny. Poté výsledky celé soustavy musí kolísat či jsou obecně neměřitelné. K snaze dobrat se nějakých výsledků pak snadno podléháme postmodernímu kultu čísla, které celou problematiku edukace jedince redukuje na srovnatelné proměnné. K diskuzím se připojují i média, která chrlí statistická čísla o výkonnosti českého školství bez hlubší znalosti problematiky či kontextu vzniku. Veřejnost může propadnout tzv. číselné deprivaci, která by mohla vzbudit dojem, že české školství je opravdu na hraně.⁷ Začarovaný kruh se uzavírá

⁵ Bližkovský B., Kučerová S., Kurelová M: *Středoevropský učitel*, Brno:, Konvoj 2000, ISBN 80-85615-95-9, s. 162.

⁶ Helus, Z., *Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků*. In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007, č. 3, roč. 57, s. 349-363. ISSN 0031-3815.

⁷ McKinsey & Company: *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, Praha 2010.

Palečková J., Tomášek V, Basl J., *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 – Umíme ještě číst*, UIV Praha 2010.

Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání: kapitola 3: Vzdělanost., garant kapitoly Daniel Mních 2011.

Paulo Santiago, Alison Gilmore, Deborah Nusche, Pamela Sammons: *Zprávy OECD O hodnocení vzdělání – Česká Republika 2012*© OECD 2012.

překotnou reakcí decizní sféry, která touží po rychlé nápravě výsledků. Ve všech takových zprávách je důležité varování, že pokud chceme něco testovat, měli bychom vědět co, jak a kdy chceme testovat. Ovšem bez jasně stanovených standardů se nemůžeme zlepšovat.

Nejmenší diskuzi u pojmu učitel připouští legislativa, která věnovala problematice učitele hned několik norem. Zákon o pedagogických pracovnících přichází s jasnou definicí pedagogického pracovníka, která se zároveň zabývá i jeho činností:

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 (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.⁸

Následuje výčet možných pracovních pozic, jejich kvalifikačních předpokladů, včetně zvláštnosti pracovně právních vztahů, které se neřídí ve školství jen zákoníkem práce a nařízením vlády o platových poměrech ve veřejných službách a

České školství v mezinárodním srovnání - vybrané ukazatele publikace OECD education at a glance 2011, UIV 2011.

Palečková J., Tomášek V a kol., *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2013 – Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*, ČŠI Praha 2013.

⁸ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 264/2006 Sb., zákona č. 189/2008 Sb., zákona č. 384/2008 Sb., zákona č. 223/2009 Sb., zákona č. 422/2009 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 159/2010 Sb., zákona č. 420/2011 Sb., zákona č. 198/2012 Sb. a zákona č. 333/2012 Sb. § 2 – celý název je použit naschvál, odkazuje na dvě věci – na neschopnost zákonodárců schválit komplexní zákon a na relativně dynamicky se vyvíjecí prostředí, které nutí okolí k zákonným úpravám, které jsou reakcí na měnící se sociokulturní prostředí. Poslední novelizací je pod č.197/ 2014 Sb., s účinností od 1. ledna 2015.

správě.⁹ Vzhledem k existenci vládního nařízení o stanovení přímé vyučovací, přímé výchovné a přímé pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků, k vyhláškám stanovující pracovní řád a povinnost dalšího vzdělávání se může zdát, že pozice učitele je pevně právně zakotvena a nepřipouští pochybnosti o jeho náplni.¹⁰

Odborná veřejnost je v definici a v chápání slova učitel nejednotná. Samotné chápání slova naznačuje jeho mnohovrstevnost. Klasické slovníkové definice (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) vysvětlují slovo učitel: „*základní činitel vzdělávacího procesu, učitel je profesionálně kvalifikovaný pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“¹¹ Trochu termínově zavádějící je fakt, že v témže slovníku najde zájemce i definici učitelského povolování, která zužuje obecnou definici učitele na: „*sociální pracovní roli spojenou s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací*“¹² Snad ještě lépe pro učitele vyznívá velmi humánní definice tohoto povolání, jak ji uvádí Walterová- pedagogové neboli učitelé jsou: „*...nositelé vzdělanosti a strážci humánních a etických hodnot. Učitelé mají významnou úlohu v sociální komunikaci, zprostředkovávají porozumění mezi*

⁹ Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a nařízení vlády č. 564/2006 Sb. o platových poměrech ve veřejných službách a správě.

¹⁰ Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu vládního nařízení o stanovení přímé vyučovací, přímé výchovné a přímé pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb., Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem obcí nebo dobrovolným svazkem obcí a vyhláška č. 364/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.

¹¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8 s. 261.

¹² Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8 s. 262.

kulturami, mezi generacemi a lidmi vůbec. Učitelé jsou odborníci pro práci s dětmi a mládeží, na niž by měli být náležitě připraveni a kvalifikováni.“¹³

Již v roce 1994 otevřel Stanislav Štech spor o pojetí učitelské profese. Pro lepší orientaci je od samého počátku potřebné vymezit základní pojmy zaměstnání, povolání, profese či semioprofese. Nejnižší ceněným pojmem v pomyslném žebříčku je zaměstnání, na čemž se shodují Štech (1994), Helus (2012), Lukášová-Kantorková (2003), kteří tento pojem chápou spíše jako termín vymezený katalogem prací či následně pracovně právním vztahem. U Heluse můžeme najít i určitý despekt k takto zúženému pojetí učitelství: „*Učitel zaměstnanec obhospodařuje své 'školáky' především v intencích směrnic, direktiv, ukládaných mu vrchnostensky z nějakého vnějšího centra, která záležitost školského provozu administruje: Zadává a kontroluje, co a jak má být vykonáno.*“¹⁴

U povolání se dostáváme (u výše zmíněných autorů) k filosoficko – etickému přesahu, který se sémanticky vrací k samotnému slovesu *povolávat* či k jeho pasivní formě *být povolán*. Toto etymologické hledisko, svádí k otázce: K čemu být povolán? Dostáváme se tak k slovu poslání, které je někdy degradováno již samotnými učiteli, neboť je velmi zavazující až svazující. Jak konstatuje Helus ve svém textu: „*A poslání je dosvědčováno trojí zodpovědností: Vůči dětem, vůči jejich rodičům a vůči vlastnímu svědomí. Pojem povolání tedy odkazuje především na učitelovu osobnost a její morální zakotvení*“¹⁵ Ještě dále snad v definici zašla Vašutová, která povýšila učitele až do již skoro nedosažitelného ideálu. Vznesená slova jako poslání či morální odkaz spíše pomáhají otevírat pomyslné nůžky mezi vnímání povolání a veřejností. Žádní rodiče nevstupují na půdu konkrétní vzdělávací instituce s následujícími řádky na rtech, nehledě na fakt, že by tomu přizpůsobili své chování.

¹³ Walterová E., *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 2. díl*, Univerzita Karlovav Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2001, s. 12.

¹⁴ Helus, Z., *Učitelské povolání dnes a zítra*, in: Somr a kol., *Pedagogika pedagogů – Tradice a současnost učitelství*, JČU České Budějovice 2012, s. 76.

¹⁵ Tamtéž, s.76.

„Učitel je ten, kdo udržuje sociální smír, kulturu a hodnoty, má smysl pro všeobecnou slušnost, solidaritu, smysl pro následky svého jednání ve prospěch druhého člověka. Empatie a zodpovědnost jsou podstatnými kvalitami učitelů. Pojetí učitelské profese směřuje více k poslání až k altruismu.“¹⁶

Urbánek (2005) varuje čtenáře před podceněním na první pohled zbytečných akademických diskuzí nad stupněm emancipace profese. Poukazuje na mnohé nedostatky českého školství, které mají své kořeny právě v nenaplnění znaků vlastní profese. Znaky jednotlivých profesí jsou vnímány v odborné literatuře jako kritéria k hodnocení míry profesionalizace určitého povolání. Tento termín i postup stanovili Američané A. C. Ornstein a D. U. Levine, kteří našli čtrnáct znaků. Těchto čtrnáct znaků se přímo nabízí ke srovnání s realitou. Spilková (2006) je redukovala na osm:

- soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které výrazně odlišují profesionála od laika (systematická kodifikace vědění je jedním z nejdůležitějších opěrných pilířů „kultury professionalism“)
- dlouhá doba speciálního výcviku
- smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost k práci a klientům
- etický kodex
- existence profesních komor, které udržují stavovskou čest, pečují o profesní etiku
- kontrola nad licenčními standardy nebo nad výkon profese
- autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti
- odpovědnost za výkon činnosti

¹⁶ Vašutová, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 192 s. ISBN 80-7315-082-4, s. 16.

- vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže ve společnosti, vysoký ekonomický status¹⁷

Ze sociologického hlediska se věnuje tomuto tématu Kořa (2007), který akcentuje vztah mezi profesionálem a klientem a zavádí 12 kategorií profesionality. Dosud nezmiňovaným bodem je u něho připomenutí podmínky plného úvazku jako zdroje obživy.

Vašutová (2004) celý model také podřídila sociologickému chápání a pracuje tak již s pěti kategoriemi:

- expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek,
- zájem o větší prospěch společnosti,
- autonomie v rozhodnutích týkajících se profese,
- etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost,
- existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace

Cestu od laika k profesnímu expertu se mnozí autoři jako Helus (2012), Havlík - Kořa (2002), Lukášová–Kantorková (2003) snaží více přizpůsobit pedagogickému prostředí. Helus spojuje profesionalitu s komplexní vybaveností učitele a pedagogickou kompetencí.¹⁸ Což je možná až trochu zjednodušující a možná spíše zavádějící, neboť jeden ne zcela zavedený pojem jako je profesionalita, je nahrazen dalším velmi diskutovaným termínem. V jeho textech jsou zcela pominuta profesní sdružení. Je preferováno spíše individualizované vnímání profesionality postavené na dokonalé přípravě. Rozumným kompromisem se zdají

¹⁷ Spilková, V., *Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství*. *Pedagogika*. 2006. roč. 56, č. 1. s. 19-30. ISSN 0031-3815

¹⁸ Helus, Z., *Učitelské povolání dnes a zítra*, in: Somr a kol., *Pedagogika pedagogů – Tradice a současnost učitelství*, JČU České Budějovice 2012, s. 77..

závěry Hany Lukášové, které se zčásti podařilo sladit znaky obecné se znaky souvisejícími se vzděláváním. Vytýčila následné klíčové oblasti:

1. „V určení oblastí závazné profesní výbavy k výkonu profese učitelství, kterou by měli disponovat všichni učitelé:
 - Profesní znalosti k učitelství (deklarativní, procesuální, kontextuální)
 - Profesní dovednosti k učitelství (realizované v praktických situacích profesních škol)
 - Profesní kompetence k učitelství (způsobilosti reflektující výsledky učitelské praxe v pojmech klíčových kompetencí s teoretickým kontextem)
 - Profesní ctnosti k učitelství (profesní identita a profesní etika)
 - Profesní psychosomatická kondice k výkonu učitelství – zdraví učitele.¹⁹
2. V řešení souladu mezi univerzitním vzděláváním k profesi učitelství a potřebami učitelské praxe (např. požadavky Rámcových vzdělávacích programů a jejich nároky na výkon učitelství a tvorbu školních vzdělávacích programů).
3. V řešení otázek posilování pomoci a opory profese učitelství v praxi. Formulovat shodu na nové požadavky standardu profese učitelství, tj. kvality učitelského přípravného i dalšího vzdělávání a kvality výkonu profese ve škole.
4. V řešení otázky, jak inspirovat učitelskou obec pro potřebu samostatně spravovat své profesní záležitosti, které se týkají profese učitelství a důvěry v její expertní charakter.“²⁰

U všech zmiňovaných autorů můžeme dekódovat základní tematické okruhy, v nichž spatřují rezervy. Velkým okruhem je utváření kompetencí k výkonu profese, další otázkou je rozvoj osobnostních předpokladů pro výkon profese a dotváření sebepojetí své profese u učitelů, třetím okruhem je vliv sociokulturního prostředí

²⁰ Lukášová, H., *Hledání kvality učitelství v České republice a v Evropě*. In: Franiok, Petr. Knotová, Dana. (ed.). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 20-28. ISBN 978-80-210-4752-5, s. 22-23.

s ekonomickou determinací a posledním okruhem jsou dopady právního prostředí, které vymezuje výkon profese a zasazuje ho do celospolečenského kontextu.

Přes veškerou snahu o obhajobu učitelství jako samostatné profese dochází český výzkum ke shodě s americkými badateli, tj. že učitelství ještě není profesí, ne tedy dle vymezených kritérií. Ve shodě jsou Urbánek (2005), Spilková (2010), Průcha (2002), kteří se poměrně vyčerpávajícím způsobem zabývali tímto tématem. Zmiňovány jsou problémy jako neexistence profesního standardu, etického kodexu a profesní komory. Přidává se i jisté časové zpoždění při vlastní přípravě jednotlivých profesionálů, zpochybňována je délka vlastní přípravy a možnost vykonávání povolání bez příslušné kvalifikace. U Štecha (1994) nalezneme ještě body jako: sociokulturní (vyplývající ze situace či tradice), velká feminizace školství, plochá kariéerní dráha učitele, interdisciplinarita a diferenciací jednotlivých školských stupňů.²¹

Janík (2010) ještě poukazuje na nutnost rozlišovat mezi profesionalismem a profesním rozvojem jedince. Na jedné straně je postavená celá profese a na druhé rozvoj kompetencí jednotlivých učitelů, což je jedním z podstatných znaků budoucí profesionalizace oboru.

Výčet nedostatků ve vnímání profese učitele zavede čtenáře k poslednímu termínu semioprofese. Nejpřesnější definici nalezneme u Lukášové – Kantorové (2003): „*Semio-profese se vyznačují tím, že jsou provozovány ve velkých byrokratických organizacích. Tyto organizace mají hierarchickou strukturu a ovládá je administrativní autorita, mají velký počet členů a značnou proporcí žen, dále se vyznačují tím, že mají nižší soustavu vzdělání, tj. kratší období přípravy a tzv. nižší legitimní status.*“²² Taková argumentace má velmi blízko k definici zaměstnání, tedy

²¹ Přesto většina autorů zřejmě vzhledem k respektu k učitelství používá termín profese, i když nesplňuje všechny požadavky na profesi. Tato snaha je velmi důležitá pro výchovu pedagogických pracovníků, kteří si mnohdy neuvědomují, že sami svoji práci a svým vnímání podkopávají vlastní profesi.

²² Lukášová–Kantorová, H., *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*, Ostravská univerzita –pedagogická fakulta, 2003, ISBN 80-7042-272-6, s. 22.

ke stavu, který by školství, a tím i celé společnosti, nepřinesl tolik potřebnou přidanou hodnotu.

Každý učitel má na výběr, jak může přistupovat k výkonu svých povinností. Především by se měl zamyslet nad problematikou vnímání profese, případně změnit svůj postoj k vykonávanému zaměstnání. Ovšem bez pomoci z centra (jak v podobě jasných pravidel kariérního řádu, standardu pregraduální přípravy adeptů učitelství či jasné vzdělávací koncepce, která by ustála všechny politické turbulence) tato změna či zamyšlení zůstane záležitostí pouze angažovaných nadšenců, kteří budou stát proti mase.

Otázkou zůstává, zda můžeme u učitelů nějakým způsobem validně hodnotit prestiž, sebehodnocení i zodpovědnost za odvedenou práci. V souvislosti s prestiží byla již zmíněna česká škála prestiže povolání sociologů Tučka a Machonina (1993), v němž ovšem hodnotili důležitost povolání respondenti z mimoškolního prostředí. U samotných učitelů proběhlo dotazování pouze okrajově a to u výzkumu Šimoníka (1994), který položil otázku začínajícím učitelům ohledně vztahu k učitelské profesi. Blížkovský (2002) připomíná mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání, který proběhl pod dozorem VÚP v roce 1995 na českých školách. Výsledky zveřejněné MŠMT a ÚIV nedopadly pro prestiž povolání nijak dobře. Autoři konstatují: „*V České republice je skutečnost alarmující. Pouze 5,6% učitelů matematiky a 8,2% přírodovědných předmětů si myslí, že je jejich práce společností doceněna.*“²³ V téže publikaci je zmíněn i výzkum Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kde byl proveden dotazníkový výzkum na téma Postavení a profesní dráha učitele, který potvrdil problémy s plným zaujetím profesí, kterou by učitelé, i přes pocit citové blízkosti, snadno opustili.

Na velmi odborné úrovni se učitelstvím a sebepojetím učitele zabývá Lukášová – Kantorková (2003), která podává i přesnou definici sebepojetí:

²³ Blížkovský B., Kučerová S., Kurelová M., *Středoevropský učitel*, Brno: Konvoj 2000, ISBN 80-85615-95-9, s. 166.

„Sebepojetí učitele je komplexní vnitřní proměnnou, která ovlivňuje každodenní vyučovací činnost učitele, ale zároveň se v ní může i proměňovat. Na rozdíl od jiných povolání souvisí pedagogické kompetence s vysokou mírou vnitřní sebereflexe uvedených kvalit sebepojetí, na které závisí celoživotní projektování rozvoje učitele v učitelské roli a činnosti.“²⁴

Tuto relativně složitou definici lze dle autorky analyzovat z několika úhlů:

- Jako míru ztotožnění se s expertními požadavky profese učitele
- Jako vnímání sama sebe v roli učitele a činnosti učitele
- Jako prožívání sama sebe v roli a činnosti učitele
- Jako poznání sama sebe, přemýšlení o sobě v učitelské roli a činnosti ve výuce
- Jako rozhodování o sobě v učitelské roli a vyučovací činnosti
- Jaké sociální podmínky vytvářím pro učební činnosti žáků

Se sběrem dat od činných učitelů je samozřejmě potíž s návratností. Mnohdy činné učitele supluje budoucí nositelé této profese. Průcha (2002) připomíná výzkumy Havlíka (z roku 1994), který provedl dotazníkové šetření u studentů pedagogických fakult v Praze a v Ústí nad Labem. V rámci 36 profesí se učitelé na základní škole umístili na 6. místě a učitelé na střední škole o dva stupně výše, tedy na 4. místě.

Jednou z možností, jak připomenout důležitost učitelské profese, je její kvantitativní vyjádření skrze statistické údaje vydávaných ČSÚ či výkonovými ukazateli z MŠMT.²⁵ Jako dobrý zdroj poslouží i tabulkové přílohy výroční zprávy ČŠI.²⁶ Sledované údaje zahrnují komplexní údaje celé soustavy, které stojí

²⁴ Lukášová –Kantorková, H., *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*, Ostravská univerzita –pedagogická fakulta, 2003, ISBN 80-7042-272-6, s.93.

²⁵ Pojem učitel je pro statistické účely brán vymezením školského zákona – jsou sledovány učitelé na mateřských, základních, středních a vysokých odborných školách.

²⁶ Statistická ročenka České republiky 2012 -<http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/p/0001-12>

za srovnání s výše jmenovanými profesními kritérii. Celkový počet možných potenciálních členů profesní komory mírně klesá, ovšem stále je k dispozici 130 359 učitelů na všech stupních školy.²⁷ Stupeň feminizace na jednotlivých stupních škol (u mateřských škol tradičně převažuje ženský element) je tak vysoký, že mužský element není číselně k vyjádření. U základních škol se za poslední dva školní roky 2010/2011 a 2011/2012 podíl žen mírně zvýšil z 84,1% na 84,3%, u středních škol je obdobný trend vzestupu z 58,9% na 59,1%.

U škol zapojených do DVPP zjistila ČŠI, že alespoň do jednoho druhu vzdělání se zapojilo 46,2% učitelů mateřských škol, u základních škol to bylo již 66,6% a nejvyšší počet zaměstnanců zapojených do DVPP vykázaly střední školy a to 94,6% pedagogů.

Jedním z dalších mnoha nedostatků pro splnění úplné profesionality, je umožnění vykonávání profese bez předepsané kvalifikace. Z výsledků ČŠI víme, že se situace nějak výrazně nemění k lepšímu. Ve zkoumaných školních rocích 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 se při inspekčních návštěvách setkali inspektoři s 18,7 % nekvalifikovaných pedagogů v roce 2010/2011 na mateřských, základních a středních školách, v roce 2012/2013 došlo ke snížení tohoto dost vysokého průměru na 15,1%.²⁸ Pokles však nemusí nutně znamenat zlepšení vzdělanosti, ale může být i dán šťastným výběrem škol pro inspekční činnost, v nichž je jednoduše poměr nekvalifikovaných pracovníků menší. Z údajů ČSÚ si můžeme udělat obrázek

Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2011/2012 - <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-CSI-za-skolni-rok-2011-2012>

Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2012/2013, 2011/2012
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>

²⁷ Meziroční pokles ve srovnání se školním rokem 2010/2011 byl o 670 pedagogů, což svědčí o tom, že se jedná o početnou a stabilizovanou zaměstnaneckou skupinu. Z dostupných údajů o počtu škol a třídách vyplývá překvapivě, že demografický vývoj obyvatelstva se nijak výrazně neprojevuje na počtu škol. Poklesy jsou v počtu škol v desítkách. Názorným příkladem je střední školství, kde poklesl počet žáků za tři školní roky 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 o 55 075 a počet škol se zmenšil řádově o pět desítek. Více: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/vzdelavani>

²⁸ Výroční zpráva ČŠI, tabulková část, s.3.

o konkrétním počtu nekvalifikovaných zaměstnanců, kterých je dle dostupných dat 6508,3, což vůči celkovému počtu pedagogických zaměstnanců znamená podíl 14,8%. Dokonce můžeme zaznamenat mírný nárůst oproti školnímu roku 2010/2011 o 2,1%.²⁹

Poněkud jiná situace je ve srovnání s ostatními etablovanými profesemi, u nichž by bylo nemožné vykonávat profesi bez patřičného stupně vzdělání. To platí i pro celou společnost. Žádný by se nenechal operovat či vyšetřit od člověka bez patřičného vzdělání. V rámci školství panuje velká tolerance k nesplnění kvalifikačních kritérií, jako by stačilo mít kladný vztah k dětem. Neschopnost řešit situaci je podpořena absencí tlaku na management škol, je dána i prodlužováním výjimek v rámci zákoníku práce i ničím nepodloženou tradiční argumentací až hysterií krajových regionů či Prahy, že by se školství bez nekvalifikovaných lidí dostalo do vážné personální krize.³⁰

Pro decizní sféru jsou určitě nezanedbatelným údajem celkové mzdové náklady, které musí stát vyplatit ze státního rozpočtu ve formě platů či mezd. Dle údajů MŠMT v loňském roce bylo jen v loňském školním roce vyplaceno přes 41,1 mld. na mzdách či na platech, ovšem výkonové ukazatele zahrnují všechny zaměstnance – pedagogické i nepedagogické. Celou skupinu zaměstnanců ve školství můžeme díky počtu zaměstnanců přepočítat, což bylo za loňský školní rok 172300,2. Všechna čísla nám mají pomoci dostat se k průměrným mzdám či platům

²⁹ ČSÚ – střední školy

³⁰ Kvalifikační předpoklady pedagogického pracovníka řeší zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně zákonů některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů v §6 -§ 22, ovšem nejvíce kontraverzním je §32. Toto ustanovení nastavuje přechodné období v délce 10 let od nabytí účinnosti zákona, po které je umožněno vykonávat přímou pedagogickou činnost i těm zaměstnancům, kteří nesplňují předpoklad odborné kvalifikace. Pro pracovní právní vztahy to znamená, že pedagogického zaměstnance, který nesplňuje kvalifikační předpoklady stanovené právním předpisem pro výkon přímé pedagogické činnosti, je možné zaměstnávat až do 31. 12. 2014 za podmínky, že v této době zahájí studium vedoucí k získání potřebné kvalifikace a toto studium úspěšně ukončí. (Valenta 2010)

ve školství.³¹ U mateřských škol činila průměrná mzda 20 604 Kč, u základních škol byla tato částka 24 461 Kč, u středních škol 25 167 Kč a konečně u vysokých odborných škol činila průměrná mzda 26 835 Kč. Pro splnění kritéria mzdové nezávislosti je nutné tento údaj porovnat s průměrnou mzdou v České republice, což je 24 061 Kč.³²

³¹ Autor tohoto srovnání si je vědom možného zkreslení výsledků danými regionálními rozdíly. Též se mohou lišit způsoby výpočtu takové mzdy. Pro potřeby této práce považuje celkové ilustrační výsledky českého školství vypočítané ČSÚ za dostačující.

³² http://www.czso.cz/xa/redakce.nsf/i/prumerna_hruba_mesicni_mzda_v_1_ctvrtleti_2013

Tabulka č. 1. – Průměrné měsíční mzdy/plat

Instituce v ČR	Průměrný evidenční počet zaměstnanců			Mzdy/platy celkem (bez OON/OPPP) v tis. Kč					Průměrná měsíční mzda/plat	
	přepočtené počty celkem	z toho ¹⁾		celkem	z toho ¹⁾				celkem	z toho ¹⁾ státní rozpočet vč. ESF
		státní rozpočet vč. ESF	JČ a ost. aktivit y		státní rozpočet vč. ESF	fond odměn	jiná činnost (dříve hosp.)	ostatní zdroje		
VOŠ	1 843,6	1 310,9	48,6	593 671,09 6	421 257,842	2044,732	410,123	20811,78 4	26 835 Kč	26 779 Kč
SŠ	55 597,3	47752,8	932,1	167902 65,356	14321718,0 37	45511,550	119194,1 67	217549,6 17	25 167 Kč	24 993 Kč
ZŠ	78 210,5	74586,6	1713, 6	226754 80,199	21620767,0 67	67035,630	71587,11 7	383972,9 98	24 161 Kč	24 156 Kč
MŠ	36 598,8	35090,6	533,7	904887 8,209	8665277,80 7	22990,668	3 175,233	138710,7 44	20 604 Kč	20 578 Kč

Zdroj: Tabulka č. 1 -Výkonové kazatele MŠMT pro rok 2012

Pro kritiky je možné vyhledat skutečné průměrné platy pedagogických a nepedagogických pracovníků, které nebudou zkreslené jejich součtem a následným zprůměrováním. Velmi důležitý je fakt, že se v tabulce č. 2 dostaneme k platům bez vedoucích pracovníků, které jsou tak u MŠ o 821 Kč, u ZŠ 852 Kč, u SŠ 737 Kč a u VOŠ 883 Kč vyšší než u přechozí tabulky. Až na mateřské školy se dostáváme nad průměrnou mzdou ČR.

Tabulka č. 2. - Průměrné měsíční mzdy/plat

Instituce v ČR	Průměrný evidenční přepočtený počet				Platy celkem (bez OPPP) v tis. Kč				Průměrný měsíční plat			
	pedagogičtí pracovníci		nepedagogičtí pracovníci		pedagogičtí pracovníci		nepedagogičtí pracovníci		pedagogičtí pracovníci		nepedagogičtí pracovníci	
	celkem	z toho bez ved. prac.	celkem	z toho bez ved. prac.	celkem	z toho bez ved. prac.	celkem	z toho bez ved. prac.	celkem	z toho bez ved. prac.	celkem	z toho bez ved. prac.
MŠ	26911,5	2108 5,9	8179, 1	7752, 3	7474559,2 55	5421081,7 54	1190718, 552	1111099, 808	23 145 Kč	21 425 Kč	12 132 Kč	11 944 Kč
ZŠ	59566,5	5208 6,2	1502 0,1	1285 4,0	19094732, 935	15633858, 819	2526034, 132	2045831, 679	26 713 Kč	25 013 Kč	14 015 Kč	13 263 Kč
SŠ	37591,9	3365 4,1	1016 1,0	8622, 1	12290751, 727	10461420, 311	2030966, 310	1577685, 383	27 246 Kč	25 904 Kč	16 657 Kč	15 248 Kč
VOŠ	1017,7	869,0	293,2	255,5	359479,96 0	289037,92 5	61777,88 2	50526,58 0	29 437 Kč	27 718 Kč	17 557 Kč	16 480 Kč

Zdroj: tabulka č. 2 -Výkonové kazatele MŠMT pro rok 2012

Posledním údajem, který lze vysledovat vzhledem k posouzení, zda se bude jednat o profesi či semioprofesi, je věk profesní skupiny, z čehož se dá odvodit i profesní zkušenost vyjádřená délkou praxe. Délka praxe kromě významu mzdy či platu, sehraje důležitou roli při tvorbě vlastního vnímání profese a potřebě změn. Průměrný věk je rozdělen opět dle jednotlivých stupňů – u mateřských škol osciloval mezi lety 2010 – 2012 mezi 43,7 až 43,9, až v posledním školním roce dosáhl 43,3 roku.³³ U základních škol se pohybujeme v rozmezí 43,7 až 44,2 let. A střední školy potvrzují tendenci stárnutí pedagogických sborů. S růstem o 0,8 končí loňský rok s průměrným věkem 45,8. Vzhledem ke způsobu odměňování ve většině škol, kdy ředitelé volí tzv. věkový automat, bude objem finančních prostředků požadovaných ze státního rozpočtu růst. Populistické sliby mnohých politiků slibujících více peněz do kapitoly školství budou tak naplněny. Ovšem více peněz na školství nebude, bohužel, znamenat změnu jeho kvality.

Volně dostupná data a proběhnuvší výzkumy spíše potvrzují Etzioniova slova o semioprofesi v poměrech českého školství. A k dosažení statusu plné profese chybí hluboké koncepční změny, které musí začít od přípravy a výchovy budoucích adeptů učitelství, přes vytvoření etického a kariérního řádu garantovaného profesním uskupením, které by bylo plně respektované členskou základnou, až po vlastní implementaci, takto nové profese v rámci konkrétní školy. Velkým problémem vlastní reformní činnosti je roztržštěnost jednotlivých zájmů. Změny se dotýkají legislativy, vysokého školství, krajských a obecních institucí, soukromých subjektů, zaměstnanců a vedoucích pracovníků, mnoha sdružení, asociací a jiných přátel školství, evropských dotačních programů atd. Takže konkrétní změny jsou momentálně v nedohlednu.

³³ Na příkladu mateřských škol je možné ukázat osídlost takového ukazatele, celkový počet mateřských škol se ve sledovaném období vzrostl o 105, je to jediný zaznamenaný růst počtu, ovšem průměrný věk zaměstnankyň se snížil o čtyři desetiny. U mateřských škol je i potíž s kvalifikovaným odhadem délky praxe, neboť se změnou kvalifikačních předpokladů začínají nastupovat absolventky vysokých škol s oborem primární pedagogiky.

1.1. Standard učitele

Předmětem této práce není zkoumat přímo standard učitele, který je v nejčastější podobě definován skrze klíčové kompetence, které jsou nutné pro standardní výkon profese. Takto vnímané klíčové kompetence jako kvalifikační předpoklady pro vstup do profese nalezneme u Vašutové (2004) a Spilkové (2010).

Spíše než vlastní definování je zajímavá geneze diskuze o problematice, která připomíná termín Černotové použitý sice v jiném kontextu, přesto je na místě – syndrom nepoučitelnosti.³⁴ Zajímavým příspěvkem jsou koncepční materiály, které nechalo za pomoci mnohých odborníků vypracovat MŠMT.

Nelze jinak než začít Bílou knihou z roku 2001, která ve svých doporučeních v rámci kapitoly věnované pedagogickým pracovníkům, doporučuje vytvoření standardu učitelské profese jako nezbytné podmínky pro akreditaci.³⁵ Profesní standard je v této koncepci velmi jasně spojen s pregraduální přípravou budoucích adeptů učitelství. Chronologicky je možné se přesunout do roku 2009, v němž vznikl dokument pod vedením J. Strakové, který je nazýván - Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.³⁶ Autoři kromě změn chápání role učitele v něm také upozorňují na určité nedostatky jako například nerozlišování mezi kariérami a profesním růstem, který v původní Bílé knize nebyl vůbec zmíněn a který by mohl zajistit kvalitativní změnu k přístupu ve výuce.

Dalším diskuzním příspěvkem je Obsahová analýza diskusních příspěvků z 1. kola veřejné diskuse o standardu kvality profese učitele a odpovědi na často kladené

³⁴ Šimoník, O. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, ISBN 80- 210- 0944- 6, s.3.

³⁵ <http://www.vzdelavani2020.cz/clanek/13/knihovna-koncepci.html>, Národní program rozvoje vzdělávání ČR (Bílá kniha), 2001, s.45. Textově se jedná o jeden řádek v rámci závěrečného shrnutí.

³⁶ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>, s.39.

dotazy, za kterou stojí pracovní skupina vedená K. Rýdlem z roku 2009.³⁷ Tento dokument má již 52 stran a autoři se na základě analýzy otázek a odpovědí z praxe snaží o obhajobu standardu. Dokument je určen spíše pro pedagogy a dochází k těmto závěrům za předpokladu dobrého zpracování:

- *Bude to nástroj zvyšování kvality učitelské práce.*
- *Bude v něm jasně vymezena jak minimální (standardní) úroveň kvality, tak*
- *i vyšší stupně.*
- *Budou definovány podmínky kariérního postupu učitele i vazby na finanční*
- *ohodnocení.*
- *Zvýší se pomoc učitelům v jejich profesním růstu.*
- *Bude to nástroj sebereflexe učitelů.*
- *Bude definována státní zakázka pro fakulty vzdělávající učitele i pro systém dalšího*
- *vzdělávání pedagogických pracovníků.*
- *Hodnocení práce učitelů bude objektivnější.*
- *Zvýší se prestiž učitelského povolání.*
- *Zlepší se výsledky vzdělávání žáků.*³⁸

Je pozorovatelná jasná změna i v chápání samotného standardu, od přípravy je soustředěna pozornost k vlastní implementaci do praxe. Zdůrazněn je vliv na efektivitu a spravedlnost celé soustavy a zmíněna i finanční vazba.³⁹

³⁷ Rýdl, K. a kol. *Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi.* [online] Praha, 2009. [cit. 2010 – 05 - 28] Dostupné z < <http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>>

³⁸ Tamtéž s. 3

³⁹ Zajímavější je názor pedagogické veřejnosti uveřejněný v témže dokumentu, který svědčí o konzervativním či pragmatickém přístupu pedagogů k reformám:

„Na otázku, zda je tvorba standardu potřebná, odpovědělo kladně 45 % respondentů, záporně 51 % respondentů, 4 % uvedla „Nevím“. Respondenti ze všech tří skupin uváděli obavy popsané výše. Převládala obava, že stát pouze zvýší nároky kladené na učitele, aniž by jim vytvořil nezbytné podmínky pro dosahování standardu (zejména podmínky finanční). Učitelé se obávali, že zavedení standardu bude izolovaným (nesystémovým) opatřením. Učitelé dále uváděli, že v minulosti se podobný postup již několikrát opakoval, zejména ve spojení s tvorbou a zaváděním školních

Další pokus o provázání standardu učitele s kariérním řádem je spjat s NIDV. Tento úřad přichází s ambiciósním projektem v rámci projektů ESF – Kariérní systém (zkráceně Kariéra).⁴⁰ Tento projekt přichází s již naprosto konkrétní realizací standardu, který je projektován do kariérních stupňů jak pedagogů, tak i školského managementu. Cíle projektu jsou poměrně velikášské, kromě hlavního jsou zajímavé pro diskusi dílčí cíle:

- Definovat jednotlivé kariérní stupně v návaznosti na víceúrovňový standard učitel.
- Definovat víceúrovňový standard pro ředitele.
- Vytvořit a ověřit obsah, rozsah a způsob ukončení vzdělávání pro každý kariérní stupeň a navržený systém pilotně ověřit.

Projekt se z akademických diskuzí dostává do fáze jednotlivých pilotních výjezdů seminářů, na nichž se pedagogická veřejnost může vůbec poprvé seznámit s výsledky tohoto projektu. Měl to být i projekt shody mezi akademickou obcí, úředníky MŠMT a pedagogickou veřejností, před kterou zůstává z důvodu předčasného vypuknutí paniky utajen. Samotné ministerstvo vydalo pouze strohé prohlášení ústy 1. náměstka ministra Jindřicha Fryče, které spíše obhájí nezpochybnitelnou potřebu standardu: „*Od kariérního systému si slibujeme zvýšení prestiže učitelského povolání ve společnosti a zvýšení zájmu o učitelské povolání mezi mladými lidmi. Chtěli bychom dát začínajícím i zkušeným učitelům perspektivu odborného růstu během jejich profesního života.*“⁴¹

Ve stejném dokumentu je představena možná realizace. Učitel má mít možnost vydat se po jedné ze tří kariérních cest: 1. Cesta rozvoje profesních kompetencí 2. Cesta směřující ke specializovaným pozicím ve školách 3. Cesta směřující k funkčním pozicím. Právě první z navrhovaných cest v připravovaném kariérním

vzdělávacích programů. Většina respondentů se jednoznačně shoduje v tom, že školství je neúnosně podfinancované.“(s. 3)

⁴⁰ <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>

⁴¹ Informace z MŠMT za prosinec, distribuováno přes NIDV.

systemu je nová. V rámci této kariérní cesty by měl mít učitel možnost postupovat čtyřmi kariérními stupni, přičemž s postupem do druhého stupně po ukončení dvouletého adaptačního období se počítá jako s povinným. Pro jednotlivé kariérní stupně jsou navrhovány standardy, které budou strukturovány do tří oblastí: : 1. Učitel a jeho profesní „Já“ 2. Učitel a jeho třída 3. Učitel a jeho okolí.

Posledním koncepčním dokumentem z vycházejícího z MŠMT je text: „*Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020.*“⁴² V tomto textu je slovo standard používáno pouze v kontextu, jako státem garantovaného vzdělání u žáků. Text učitele zařazuje mezi pomáhající profese, ale o standardu profese či kariérním řádu zde není mnoho. Najdeme zde tyto úkoly, které lze považovat za velký úrok zpět:

- *Podpořit profesní rozvoj učitelů zaváděním a rozvojem podpůrných mechanismů usnadňujících výkon učitelského povolání, jako jsou mentoring, další vzdělávání, sdílení dobré praxe a rovněž oddělení mechanických a administrativních úkonů od učitelovy pedagogické práce.*
- *Systematicky zvyšovat řídicí a implementační kapacity jednotlivců i institucí.*
- *Jednoznačně vymezit role, pravomoci a zodpovědnosti všech aktérů.*
- *Vytvořit a rozvíjet podpůrné nástroje a instituce, které pomohou učitelům lépe učit a ředitelům a akademickým orgánům lépe řídit vzdělávací i podpůrné procesy.*

Snahu o možnou korekci je k nalezení akčnímu plánu MŠMT – 2 x 5 kroků ke kvalitnímu školství, který byl představen ministrem Fialou v roce 2013. Kromě diskuzí o tom, kolik vlastně české školství musí udělat kroků, je v tomto dokumentu zmíněna potřeba až nutnost, vytvoření z učitele člena respektovaného a ceněného povolání. Předpokladem pro posílení jejich postavení ve společnosti je zavedení kariérního systému, který jim nabídne cesty k profesnímu růstu.⁴³

⁴² <http://www.vzdelavani2020.cz/clanek/12/aktualni-dokumenty.html>

⁴³ <http://www.msmt.cz/file/27037>

Pro úplnost výčtu analýz zadané vládními institucemi nelze opominout i Závěrečnou zprávu podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání, v níž je třetí kapitola pod garancí D. Múnicha.⁴⁴ Ostatně již proto, že většina možných dílčích reforem školství vychází právě z této zprávy či jejích závěrů. Autorovi je dosti často vytýkáno přílišné podřízení racionalitě ekonomických čísel. Obsahově se opatření shodují s výše uvedenými.

Pedagogický výzkum prováděný především Vašutovou (2004), se stal velmi dobrou teoretickou základnou pro sestavení koncepčních materiálů. Z již zmíněných odůvodnění je možné dodat ještě dva body pro zavedení standartu:

- Standard umožňuje srovnání s jinými profesemi, s jinými kategoriemi uvnitř profese a srovnání kvality vzdělávacích programů a výstupů.
- Kodifikovaná standardizace činí stát zodpovědný a zainteresovaný na profesionalizaci učitelů a jejich hodnocení.⁴⁵

Autoři se však neshodují v tom, zda je při jeho dosažení nutné normativní vymezení přípravy či připuštění variability cest jdoucích ke stejnému cíli. Spilková, Wildová (2010) se kloní spíše k závaznosti a podmínce pro akreditaci studijního oboru. Naopak Švecová (2001) brání autonomii jednotlivých fakult před taxativním vymezením.

Otázkou zůstává, je-li možno vytvořit i systém hodnocení učitelů na základě standartu, a co by mělo být hodnoceno? Teoreticky se tímto tématem zabývala Kurelová, která vypracovala hodnocení kvality učitele na základě standardů, v němž pracuje s dvěma dimenzemi – etickou a profesní.

1. Etická dimenze – její projevy

- Vztah k žákům a k jejich rodičům

⁴⁴http://www.vlada.cz/assets/ppov/ekonomickarada/aktualne/Ramec_strategie_konkurenceschopnosti.pdf, s.123 – s. 162.

⁴⁵ Vašutová, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 192 s. ISBN 80-7315-082-4, s. 34.

- Pedagogický takt
- Vztah k vyučovanému předmětu
- Vztah k učitelské profesi
- Způsob verbálního a nonverbálního projevu
- Přístup k řešení konfliktních situací
- Přístup k řešení a posuzování činnosti subjektů v učební i mimoučební pozici
- Zájem o problémy celospolečenské a zaujímání postojů k nim
- Hodnotové a mravní zakotvení
- Emoční oblast: empatie, tolerance, sociální cítění
- Specifické osobní vlastnosti

1. Odborná a profesionální dimenze:

- Všestranná znalost cílů, podmínek, prostředků a řízení výchovných a vzdělávacích procesů v konkrétních společenských a institucionálních podobách podle získaných standardů odrážejících požadavky na profesionalitu svých pedagogických a didakticko-metodických výkonů
- Vytvoření didaktického pojetí vyučování i mimoškolní a zájmové činnosti žáků, vlastní styl vyučování včetně využívání moderních pedagogických technologií
- Schopnost sebereflexe vlastní profesní činnosti a jejího zdokonalování na základě vlastních zkušeností a akčních výzkumů
- Dovednost pedagogické komunikace
- Získání expertní úrovně v praktickém řešení učebních a výchovných situací ⁴⁶

⁴⁶Kurelová, M., *Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace*, In: http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf, s. 13.

1.2 Kompetence

Rozsáhlou problematiku kompetencí velmi komplikuje velké množství synonymních výrazů, jako jsou dovednost, způsobilost, kvalifikace, zdatnost. Pedagogický slovník definuje kompetence učitele jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven*“⁴⁷ Helus (2007) mluví o komplexní vybavenosti učitele, kterému je umožněno zvládat edukační úkoly. Jako dovednosti přispívající k úspěšnosti učitele jsou vnímány kompetence u Kyriacou (1996). Janík (2005) zavádí termín profesní kompetence učitele, pod kterým rozumí: „*Komplexní potencialitu učitele k efektivnímu vykonávání učitelské profese*“⁴⁸ U Průchy, Švece a Vašutové nalezneme termín profesní či profesionální kompetence.

V mimoškolním prostředí chápe Siegrist (2001) kompetence jako schopnost člověka chovat se přiměřeně v situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.⁴⁹ Od obecně platných principů, k profesně zaměřenému vnímání, přes humanistický přístup až k propojení funkcí školy s modelem profesních kompetencí. Takto je možno přistupovat ke kompetencím.

Obdobný problém jako u pokusu definovat kompetence je i u jejich rozdělení či kategorizací. S rostoucími nároky učitelé profese a s celkovou změnou úlohy učitele a školy v postmoderní společnosti, vyvstávají tři otázky: Které kompetence jsou pro výkon profese nezbytné? Kdy a jak je získat či získávat? Jak zajistit dynamiku potřebných změn reagujících na měnící se prostředí?

Nezbytné kompetence se označují v odborné literatuře jako tzv. klíčové. Ovšem jejich dosažitelnost není pouze záležitostí pregraduální přípravy, ale počítá s jistým specifickým druhem celoživotního učení. Helus (2007) do kompetenční vybavenosti zahrnuje:

⁴⁷ Průcha, J., Waltrová, E., Mareš, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8 s. 103.

⁴⁸ Janík, T., *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8, s. 15.

⁴⁹ Belz, H., Siegrist, M., *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6, s. 166.

- Znalosti relevantní pro realizaci edukačních cílů
- Dovednosti, techniky zvládajících postupů (diagnostických, didaktických, organizačních, evaluačních)
- Edukační strategie přesahující jednotlivé poznatky a metody, vtiskující konkrétním edukačním úkonům ucelený ráz cílového směřování

Švec (2001) strukturuje kompetence v oblasti výchovy a vyučování: na kompetence předmětové, didaktické a psychodidaktické, sociální, psychosociální a komunikativní, diagnostickou a intervenční, infromatickou a informační, manažerskou, osobnostně kultivující a metodologickou.⁵⁰

Kyriacou (1996) ve své publikaci uvádí sedm klíčových dovedností učitele. Plánování a přípravu (dovednosti, které se podílejí na výukových cílech, na cílových dovednostech, které mají žáci na konci vyučování ovládat, a dovednosti volit nejlepší prostředky k dosažení těchto cílů), realizaci vyučovací jednotky (dovednosti k úspěšnému zapojení žáka do výuky), řízení vyučovací jednotky (dovednosti k takovému řízení a organizaci hodiny, aby byla udržena pozornost žáka a jejich zájem), klima třídy (dovednosti, které jsou potřeba pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučovací hodině a jejich motivace k aktivní účasti na učebních činnostech), kázeň (dovednosti potřebné k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků a k udržení pořádku), hodnocení prospěchu žáků (dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků) a reflexi vlastní práce a evaluace (dovednosti, které jsou potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem ji do budoucna zlepšit).⁵¹

Spilková definuje jednotlivé složky profesionální kompetence učitele:

- Kompetence odborně-předmětové
- Kompetence psycho-didaktické
- Kompetence komunikativní

⁵⁰ Švec, V., *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů*. In Walterová, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 1. díl. Praha: UK PedF, 2001, s. 47-63. ISBN 80-7290-059-5.

⁵¹ Kyriacou, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7, s. 23.

- Kompetence organizační a řídicí
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence poradenská a konzultativní
- Kompetence reflexe vlastní činnosti⁵²

Nezvalová na základě rozborů trendů ve vývoji školy a její specifikaci pro druhý stupeň ZŠ uvádí následující klasifikaci kompetencí budoucího učitele:

- Kompetence řídicí (plánování a realizace výuky, monitorování a hodnocení výuky)
- Kompetence sebeřídicí (rozvíjení sebe sama, podílení se na týmové práci)
- Kompetence odborné (ovládat předměty aprobace, disponovat dovednostmi z oboru, vytvořit hodnotový systém)⁵³

Asi nejpropracovanější systém a klasifikaci kompetencí vypracovala Vašutová (2004), která pro svá východiska vzala v potaz vztah funkcí školy, cílů vzdělávání a kompetencí učitele. Vše je postaveno na tzv. Delorsovu konceptu čtyř pilířů vzdělávání a jemu přiřazených funkcí školy, které autor považuje pilíře osobnostního rozvoje každého jedince, ovšem všechny pilíře se propínají a vytváří jeden celek.⁵⁴

- *Učit se poznávat*, tj. osvojovat si nástroje pochopení. Jde spíše o zvládnutí samotných nástrojů poznání než o osvojení jednotlivých poznatků a informací. Cílem je dosažení pocitu uspokojení z toho, že chápu, poznávám a objevuji.
- *Učit se jednat*, abychom byli schopni zasahovat tvořivým způsobem do prostředí, což je úzce spjato s otázkou profesní přípravy.

⁵² Průcha J., *Moderní pedagogika*, Praha: Portál 2002, s. 481, ISBN 80-7367-047-X, s. 219.

⁵³ Vašutová, J. a kol., *Vzděláváme budoucí učitele*, Praha: Portál 2008, ISBN 978-80-7367-405-2, s. 202, s. 144 – 145.

⁵⁴ Delors, J., *Učení je skryté bohatství. „Vzdělání pro 21. století“*. Praha: PdF UK, 1997. 125 s., s. 49. – 56.

- *Učit se žít společně*, tj. umět spolupracovat s ostatními a podílet se na společenských činnostech, rozvíjet pochopení pro ostatní lidi.
- *Učit se být*, abychom utvářeli vlastní osobnost, tzn. všestranně rozvíjet každého jednotlivce po stránce tělesné i duševní, rozvojem myšlení a citů, estetického smyslu, osobní odpovědnosti a duchovním hodnotám. Všem musí být dána možnost rozvinout nezávislé, kritické myšlení a možnost utváření vlastního úsudku, aby se mohli sami rozhodnout, jak se budou chovat za různých životních okolností.

Model vypracovaný Vašutovou počítá se sedmi oblastmi kompetencí, které jsou dále specifikovány v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech.⁵⁵ Jsou to kompetence:

- **Kompetence předmětová – učitel:**
 - má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám SŠ
 - je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů
 - dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby
 - umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie
 - je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu
- **Kompetence didaktická/ psychodidaktická – učitel:**
 - ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálně didaktických aspektů

⁵⁵ Vašutová J. a kol., *Vzděláváme budoucí učitele*, Praha: Portál 2008, ISBN 978-80-7367-405-2, s. 202, s. 144 – 145.

- dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy
- ovládá rámcový vzdělávací program daného stupně a druhu vzdělávání, pro něž je kvalifikován, je schopen na jeho základě vytvářet školní vzdělávací program a dovede s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky
- má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy
- dovede užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků
- Kompetence pedagogická – učitel:
 - ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů
 - dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů vzdělávání
 - je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní
 - má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci
- Kompetence diagnostická a intervenční – učitel:
 - dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě
 - je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem

- ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování
- je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje
- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy
- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – učitel:
 - ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků
 - ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít
 - dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení
 - zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy
 - ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole
 - dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy
- Kompetence manažerská a normativní – učitel:
 - má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí
 - orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci
 - ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví
 - disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy

- ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě
- je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční
- Kompetence profesně a osobně kultivující – učitel:
 - ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. fyziologických, kulturních, politických právních, ekonomických a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků
 - umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů
 - má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru
 - je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení jeho výkonu různými subjekty
 - je schopen se permanentně osobnostně a profesně rozvíjet prostřednictvím sebevzdělávání a dalšího vzdělávání
- Ostatní předpoklady – psychická odolnost a fyzická zdatnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost ⁵⁶

Z uvedeného výčtu kompetencí je jasné, že jejich dosažení je prakticky nemožné až demotivující. Průcha si položil i otázku: „*Jsou vůbec učitelé svou psychickou a fyzickou kapacitou schopni uskutečňovat tak velký počet různorodých kompetencí, které jim přidělují pedagogičtí teoretici?*“⁵⁷ Je to jasné, realistické volání po dosažitelném výčtu, který by učitelství zbavil přízviska nemožné profese.

⁵⁶ Vašutová, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4, s. 35-37

⁵⁷ Průcha J., *Moderní pedagogika*, Praha: Portál 2002, s. 481, ISBN 80-7367-047-X, s. 220

V otázce utváření jednotlivých kompetencí jsou odborníci taktéž nejednotní. Vašutová (2004) jejich získání spojuje s ukončením pregraduálním vzdělání, k témuž názoru se kloní i Walterová (2001), Spilková (2004), ovšem takové kompetence musí být rozvíjeny v průběhu vlastní praxe, ať působením institucí či sebereflexí. Podrobněji o tom hovoří Švec (1999), podle něhož se kompetence utvářejí také v průběhu celého profesního života učitele, a to takto:

1. přípravným vzděláváním, kde by studenti měli získat jádrové, tj. **standardní kompetence**, a následně dalším vzděláváním, kde získají tzv. rozvíjející, tj. **nadstandardní kompetence**;
2. zkušenostmi v učitelské praxi,
3. vlivem profesního prostředí, působením akademického prostředí vysoké školy, působením učitelského sboru a vedením školy;
4. reflexí výchovné a vzdělávací reality a kontextu školy;
5. sebereflexí.

Průcha (2002) navrhuje, jak by mělo být dosahováno učitelské způsobilosti ve vysokoškolské přípravě. Učitelská způsobilost má být založena:

- na dosažení odborné připravenosti
- na úspěšném absolvování nástupní praxe (minimálně 1 rok)
- na osobnostních předpokladech pro výkon učitelské povinnosti

Kurelová (2002) rozpracovává tezi, kterou do českého kontextu zavedl Průcha. Zdůrazňuje nutnost, že je třeba propojovat standardy učitelské kvalifikace s osobností učitele. Autorka přináší typologii, vytvořenou W. T. Normanem v podobě 5-ti faktorového modelu. Jednotlivé vlastnosti původního 5-ti faktorového modelu jsou syceny jak z vrozených neuropsychických dispozic (temperamentů), tak z rozmanitých kulturně výchovných zdrojů a vlivů. Jejich trsy autorka označuje všelidskými kategoriemi:

- Síla (surgence) smělý – plachý

- Láska (shoda a kooperativnost): vřelý – chladný, autoregulovaný – nespoutaný
- Práce (svědomitost): pečlivý – nedbalý
- Cit (emocionální stabilita): klidný – napjatý
- Rozum (inteligence a kreativita): bystrý – těžkopádní ⁵⁸

Osobnostní stránku profese akcentuje i Kořa, který aktualizoval přehled požadovaných vlastností učitele, kterými by měl disponovat úspěšný až ideální učitel:

- Mít rád děti a mládež, být schopen s nimi komunikovat
- Být dobře informovaný
- Být flexibilní
- Být optimistický
- Být modelem rolového chování
- Být schopen uvádět teoretické poznání do praxe
- Být důsledný
- Být jasný a stručný
- Být otevřený vůči druhým a světu
- Být trpělivý
- Být vtipný
- Být dostatečně sebejistý
- Projít pestrou přípravou na profesní dráhu
- Být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny ⁵⁹

Z hlediska dlouhodobých šetření se tomuto tématu věnoval Bendl (2002), který provedl výzkumné šetření v roce 1996 na 21 základních školách v Praze. Cílem bylo zjistit, jaké charakteristiky má mít učitel druhého stupně, aby se žáci chovali

⁵⁸Kurelová, M., *Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace*, In: http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf

⁵⁹ Urbánek, P., *Vybrané problémy učitelské profese*, Liberec: TUL 2005, ISBN80-7083-942-2, s.32.

ukázněně. Autorův akcent na kázeň, vnímaný jako podmínka či předpoklad efektivní výuky, aby učitel mohl efektivně učit, mne nutí zmínit výzkum, který se zabýval kázní ve třídě z pohledu žáků na učitele. Respondenti, žáci 7. tříd, nejčastěji uváděli tyto charakteristiky: přísnost (59,9 %), láska (45,3 %), zajímavá výuka (27,2 %), humor (20,9 %), sebevědomí (17,5 %), autorita (7,6 %), spravedlivost (7,4 %), mládí (4,9 %), udržet kázeň (4,2 %), inteligence (4,1%). Autor na základě provedeného výzkumu i osobních zkušeností a praxe za skutečně podstatné považuje přísnost, lásku, zajímavou výuku, humor a sebevědomí učitele.⁶⁰

S udržením potřebné dynamiky u jednotlivých kompetencí je velice těžké odhadnout možný vývoj celé soustavy determinovaný mikro- a makroprostředím. Zároveň takovou změnu implementovat do přípravy budoucích učitelů a následně ověřit její funkčnost pedagogickým výzkumem trvá roky. Přesto požadavků přibývá. Vedle tradičních učitelských způsobilostí zahrnují ještě čtyři oblasti: odborně–předmětovou (aprobační předměty), pedagogicko–psychologickou (potřebný základ pro učitelské působení), všeobecnou (obecná část znalostí učitele) a praktickou (návčik dovedností na vybraných školách). Švec přichází především s dovednostmi – manažerskou a informativní kompetencí, které odpovídají modernímu chápání učitelského povolání.⁶¹ Především funkce plánování a organizování jsou velice ceněné. S růstem nároků na ovládání IT techniky, roste i potřeba zdokonalování dovedností v této oblasti. Nejedná se jen o didaktickou techniku, ale o obecné znalosti v oblasti interaktivních technologií včetně sledování moderních trendů.

Jednou z možností, jak udržet kompetence v kontaktu s realitou, je nastavení evaluačních pravidel, které by byly zdrojem informací pro zpětnou vazbu. Předpokladem je i schopnost modifikovat stávající metody výuky či zavádět nové trendy do výuky. I přes známé potíže vysokých škol – nedostatek odborníků,

⁶⁰ Bendl, S., *Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků*. Pedagogika, 2002, roč. LII, č. 3, s. 346-363.

⁶¹ Švec, V., *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů*. In Walterová Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 1. díl. Praha: UK PedF, 2001, s. 47-63. ISBN 80-7290-059-5.

finančních prostředků, materiálně technického vybavení, vlastní akreditaci studijního programu, je to jediná cesta, jak lépe připravit budoucí absolventy.

O reflexi praxe začínajícími učiteli pojednáme v následující kapitole.

1.3 Profesní dráha učitele

Pod pojmem profesní dráha se rozumí dlouhé časové období, vymezené pregraduální přípravou na vysoké škole od nástupu do zaměstnání a setrvání v něm až do důchodového věku.⁶² Takto dlouhé období lze samozřejmě na základě společných charakteristik dělit na jednotlivé vývojové etapy. V rámci optimistické vize zdokonalování učitele v průběhu jeho praxe, je často obzvláště u lineárních modelů vývoje učitelů používán termín rozvoj, který predikuje pozitivní změny v rámci rozšiřování kompetenční vybavenosti učitele. Mareš (2013) preferuje neutrální termín vývoj, který v sobě může zahrnovat pozitivní rozvoj i negativní vývoj v rámci samotné profese či jedince vykonávající tuto profesi.

K tradičně uváděným lineárním modelům patří model Průcha (1997, 2002), který není konkrétně upřesněn délkou praxe:

- volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství),
- profesní start (učitel – začátečník),
- profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání),
- profesní stabilizace (zkušený učitel, příp. učitel – expert),
- profesní vyhasínání (vyhoření).⁶³

Lukasův model (2011) přepracoval Mareš (2013) do následující podoby, kde pracuje se šesti vývojovými fázemi:

⁶² Většina lineárních či cyklických modelů v odborné literatuře počítá s ideálním případem jedince, který svoji kariéru nepřerušuje. Moderním trendem je vypracovávání individualizovaných modelů, které jsou zpracovány pro konkrétní učitele. (Mareš 2013)

⁶³ Průcha, J., *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7, s. 24.

1. fáze: nástup na školu, počátek učiteléské kariéry. Pro první fázi je typická snaha o „přežití“ v nové roli, vyrovnání se s rozdílem mezi začátečníkovými představami a realitou každodenního procesu výuky („šok z reality“). Objevuje se i nadšení, objevování nového a zkoušení svých možností.
2. fáze: stabilizace. Učitel už získal zkušenosti, bez problémů zvládá rutinní záležitosti. Sbližuje se s institucionálním prostředím školy, jeho způsob řízení třídy se ustaluje. Učitel bez problémů vyučuje své aprobační předměty, vytváří si vlastní vyučovací styl – krystalizuje jeho individuální pojetí výuky. Teprve v tomto období se stává učitelem, ztotožňuje se svou učiteléskou rolí. Utváří si profesionální identitu a ta se stává součástí jeho celkové identity. Pokud tuto fázi nezvládne, odchází z profese.
3. fáze: experimentování a modifikování dosavadních postupů. Učitel je už zakotven v učiteléské roli, má rozsáhlé zkušenosti, věří si. Jeho vnímání vlastní zdatnosti je vysoké, a tak zkouší nové možnosti. Ověřuje si nové pedagogické postupy, modifikuje svůj vyučovací styl, klade si vyšší cíle než dříve a snaží se za svou práci získat uznání.
4. fáze: přehodnocování dosavadních snah. Učitel bilancuje své dosavadní snahy po inovaci. Pokud se mu daří, tj. pokud je úspěšný, inovace se ustalují. Pokud jeho snahy nenalezly očekávanou příznivou odezvu, pokud se jeho ambice nenaplnily, rezignuje na inovování výuky. Od svých nadřízených pak požaduje jasně vymezené povinnosti a o víc se už nesnaží. Osvědčené rutinní postupy začne označovat za optimální. Jeho vyučování prostoupí rutina: dokáže žáky dobře naučit, ale sám se emočně neangažuje, přestává se o ně zajímat. Intenzivně prožívá zátěžové situace, někdy mu hrozí i syndrom vyhoření.
5. fáze: vyrovnanost a zklidnění. Učitel v tomto období rezignoval na své ambice, vyrovnával se s tím, že nepatří mezi „nejlepší a smířil se s realitou“. Začíná si budovat větší odstup od žáků i od kolegů ve sboru. Většina učitelů se v této fázi uzavírá do sebe, brání se jakýmkoli inovacím, které by jim naboúrávaly osvědčenou rutinu. Poukazují na své dlouholeté životní

zkušenosti s neúspěšnými změnami, s reformami. Menší část učitelů (vysoce motivovaní) je však otevřena změnám, chce se seznamovat s novinkami a vyzkoušet je.

6. fáze: stahování se do ústraní a opouštění profese. Část učitelů je už profesí vyčerpána a nemá zájem pokračovat, část učitelů bývá poslána do důchodu při organizačních změnách školy, i když by rádi na škole působili dál.⁶⁴

Lineárnost jednotlivých na sebe navazujících fází nebere v potaz mikro- a makroklimatické prvky učitelské profese. Se systémovým přístupem k profesnímu vývoji učitele přichází model Fesslera a Ingrama z roku 2003, který pracuje se třemi subsystemy, které se navzájem ovlivňují: s osobním prostředím učitele, institucionálním prostředím a profesním vývojem učitele. Samotný profesní cyklus má osm fází: příprava na kariéru učitele, zahájení kariéry, období získávání kompetencí, období zájmu a rozvoje, období frustrace, překonávání frustrace a stabilizace, ukončování kariéry a odchod do důchodu. (Mareš 2013)

1.3.1 Začínající učitel

S ohledem na zaměření práce, která se zaobírá první fází spojenou s nástupem do zaměstnání, je nutné definovat termín začínající učitel:

Ten je definován v Pedagogickém slovníku následovně: *„Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe. K problémům začínajícího učitele patří: od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je*

⁶⁴Mareš, J., *Pedagogická psychologie*, Portál, Praha 2013, s. 436 – 437.

pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů), mívá problémy s ubytováním, dojížděním apod.“⁶⁵

Odborná veřejnost je rozštěpena spíše nalezením shody v délce praxe než samotnou definicí nováčka. Šimoníkova definice počítá pouze s jednoletým obdobím a jako začínajícího učitele je označován „učitel v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Školní rok představuje z hlediska práce školy učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.“⁶⁶ U Švaříčka (2009) nalezneme klasifikaci Henryové, která pracuje s termíny - nováček (nemá žádný rok praxe), zkušený začátečník (jeden rok praxe), kompetentní učitel (2-3 roky praxe). Podlahová (2004) se časové kategorizaci vyhnula a začínající učitel je u ní: „výraz začínající učitel se může chápat jako mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo jako perspektivní, nadšený, nadějný. V podstatě je začínající učitel ten, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“⁶⁷

Legislativně není pojem začínajícího učitele nějak upraven, jako návodná pomůcka může sloužit *Nariadení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě č. 564/ 2006 Sb.*, která pro zaměstnance ve školství stanoví v příloze číslo pět platové tarify, z nichž je patrná lhůta šesti let pro posun v platovém stupni.⁶⁸ Jedna z možných interpretací takto stanových lhůt je, že období začínajícího učitele končí po šesti letech. Předmětem práce není diskuze nad tzv. věkovým autem, kdy výše platu je podmíněna délkou praxe. V podstatě se jedná o jednu z možností stanovení platu, která je ve veřejném školství hojně využívána.

⁶⁵ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009., s. 377.

⁶⁶ Šimoník, O., *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 9. ISBN 80- 210-0944- 6.

⁶⁷ Podlahová, L., *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, s. 14. ISBN 80- 7254- 474- 8.

⁶⁸ http://www.mpsv.cz/files/clanky/10034/NV_564_2006-1_1_2012.pdf

Adaptaci do nového zaměstnání v plné jeho šíři, čímž je učitelská profese velmi specifická, nelze rigidně časově vymezit. Důležitou roli v tomto procesu hrají vnější a vnitřní determinanty. Mezi vnější determinanty patří celkové společenské klima, prostředí vlastní školy, pracovní podmínky a rodinná situace. K vnitřním determinantům se mohou řadit osobnostní či ryze odborné charakteristiky k výkonu profese (např. motivace, identifikace s profesí atd.)

Dalším argumentem proti časovému vymezení je realita pracovního trhu. Absolventům je většinou nabídnut pracovní poměr na dobu určitou, ovšem odborná literatura počítá s chronologickým posunem v rámci jednotlivých zkušenostních stupňů na jednom pracovišti. Tedy je počítáno s nikde nevysloveným předpokladem minimálního 3 – 5 letého působení u jednoho zaměstnavatele, což je umožněno ředitelům škol zákoníkem práce. Ředitelé škol sice mohou až třikrát prodloužit termínovou pracovní smlouvu, ovšem to není ve školství zrovna běžnou záležitostí a spíše to svědčí o nestandardní personální situaci vyvolané vnitřními či vnějšími podmínkami (např. odchody na mateřskou dovolenou či škola v optimalizačním procesu). Kvůli změně zaměstnání je tak nutné rozdělit obecná personalistická pravidla nástupu do zaměstnání a vlastní pedagogickou zkušenost. (tj. schopnost řešit procesy související s edukací). Začínající učitel je nucen velmi často absolvovat více adaptačních procesů u různých zaměstnavatelů s různými pracovními podmínkami a v různých prostředích, kdy předcházející pracovní zkušenost nemusí být vždy výhodou. Takže předpoklad, že proces adaptace bude kratší či jednodušší, nemusí být naplněn. Může dojít k situaci, že učitel sice s dvouletou i vyšší pedagogickou praxí může být opět v mnoha ohledech na začátku. Prakticky je neřešena i situace při přerušení kariéry a následný návrat do pedagogické praxe.

Posledním příspěvkem k tématu délky adaptačního období může být přejat z obecné personalistiky, která spíše než délku sleduje správnou posloupnost jednotlivých kroků. Koubek (2000) používá termín orientace, která probíhá po formální i po neformální linii, tedy v podobě plánované či živelné. Preferován je přístup formalizovaný, z důvodů jasnosti, neopomenutí důležitých faktů a i možnosti

případné konzultace. Předem připravený balíček v písemné podobě je předložen budoucímu zaměstnanci a při ústním pohovoru ujasněn. Koubek navrhuje následnou posloupnost jednotlivých kroků:

- vypracování pracovní smlouvy a možnost nového pracovníka se k jejímu obsahu vyjádřit, vyjednávat
- seznámení nového pracovníka s právy a povinnostmi vyplývajícími jednak z pracovního poměru v podniku, jednak z povahy práce na příslušném místě
- zařazení pracovníka do personální evidence (pořízení osobní karty), pořízení mzdového listu, evidenčního listu důchodového zabezpečení, podání přihlášky k sociálnímu a zdravotnímu pojištění, apod.
- uvedení nového pracovníka na pracoviště a jeho formální předání bezprostřednímu nadřízenému
- seznámení s předpisy týkajícími se bezpečnosti práce a ochrany zdraví při práci
- seznámení s ostatními pracovníky dané organizační jednotky
- poskytnutí informací o sociálně-hygienických podmínkách práce (šatny, sociální zařízení, možnost stravování, apod.)
- uvedení pracovníka na jeho pracovní místo a formální předání nezbytného zařízení potřebného k výkonu práce kus po kuse
- vlastní proces orientace ⁶⁹

Vlastní adaptace je tedy omezena na technicko-administrativní prvky a zvládnutí výkonu profese je legislativně dáno zkušební lhůtou, povinnostmi zaučení vyplývající ze zákoníku práce (popř. profesním vzděláváním) a následně spokojeností s vlastním výkonem zaměstnance. Některé pozice v soukromém sektoru mají i ve svém názvu Junior, což označuje délku praxe a s ní spojenou profesní zkušenost. O transformaci personalistických teoretických poznatků do školské praxe

⁶⁹ Koubek J., *Řízení lidských zdrojů*, Prah a: Management Press, 2000. ISBN 80-85943-51-4. – s. 158-160

se pokouší Pol s Lazarovou (1997), kteří potřeby nových zaměstnanců dělí na čtyři oblasti: orientace na prostředí, orientace na lidi, orientace na pracovní proces a orientace na rodinu.⁷⁰

Komplexnost učitelského povolání či nemožnost postupného zaučování přináší v rámci procesu adaptace začínajícího učitele mnohé problémy. O potřebnosti výzkumu svědčí fakt, že dostupné výsledky jednotlivých šetření jsou z různých míst a z různých pracovišť.

Šimoník (1994) provedl šetření zaměřené na tři oblasti: přijetí nastupujících učitelů ve škole a jejich pracovní podmínky, nedostatky začínajících učitelů v práci a jejich hodnocení absolvovaného učitelského studia. Mezi překvapivá zjištění u nástupních podmínek učitelů patří přetížení u začínajících učitelů, nízký počet hospitací a nesystematičnost uvádění do profese. Z nabízených 24 činností, které autor vytipoval, určili respondenti jako nejobtížnější: práce s neprospívajícím žákem, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků, diagnostika osobnosti žáků, motivace žáků a individuální jednání s rodiči.⁷¹ Obdobných výsledků dosáhli ve svém výzkumu i v Olomouci Kalhous a Horák (dle Průcha 2002, s.213), kteří potvrdili jednak absenci uvádějícího učitele u 35% respondentů i jejich přetěžování, včetně zatěžování v podobě různých funkcí.⁷²

Zimová (dle Urbánek 2005, s. 92) zjišťovala vývoj profesní dráhy všech absolventů konkrétní fakulty a za patnáctileté období (UJEP Ústí nad Labem) zjistila, že 45% absolventů po pětiletém období svoji profesi již nevykonává. Výsledek koresponduje s výsledky šetření Havlíka z roku 2001, který znovu potvrdil, že 23% jim oslovených učitelů základních škol vidí svou profesní perspektivu nejvýše pět let

⁷⁰ Pol, Milan, Lazarová, Bohumíra. *Program adaptace nových pracovníků – nenáročná a návratná investice*. In: *Personál – časopis pro rozvoj lidských zdrojů*. Trutnov: PRATR, 1997, č. 7-8, roč. 3, s. 16-17.

⁷¹ Šimoník, O., *Začínající učite.*, 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 63. ISBN 80- 210-0944- 6.

⁷² Průcha J., *Moderní pedagogika*, Praha: Portál 2002, s. 481, ISBN 80-7367-047-X, s. 213.

(dle Urbánka 2005, s. 93). Z následných výzkumů vyplývá, že mnozí absolventi nedosáhnou vyššího stupně než začínajícího učitele. Kromě se značně zjednodušující odpovědi s odkazem na ekonomické poměry českého školství, především na platy, se nabízí zamýšlení nad dalšími příčinami nezvládnutí adaptačního procesu a s ním spojenou identifikaci s učitelskou profesí. Průcha (2002) mluví o „šoku z reality“, jehož příčiny lze vymežit takto:

- příčiny spjaté s osobností učitelů: Někteří začínající učitelé teprve při výkonu profese shledávají, že nejsou psychicky vybaveny pro tuto práci.
- příčiny spjaté s profesní kompetencí: Mnozí začínající učitelé zjišťují, že jim jejich studium neposkytlo takové vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné k běžným, rutinním činnostem učitele
- příčiny spjaté se situacemi ve školách: Jde o různé problémové situace, se kterými se zkušení učitelé dokážou nějak vyrovnat, ale začínající učitel může být bezradný.⁷³

Snad nejlépe vystihl problémy počáteční fáze profesní dráhy učitelů Mareš a kol. (1991) a to následovně: *„Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, začátečníci se dostávají do stresujících situací. Objevují se konflikty mezi začínajícím učitelem a jeho nadřízenými, rodiči, kolegy. Vznikají konflikty mezi školní praxí a fakultami připravujícími učitele (školy viní fakulty z nedostatečné pozornosti k praktické stránce pregraduální přípravy, fakulty tvrdí, že nemohou produkovat „hotové“ učitele). Trpí i žáci, neboť začínající učitel získává pedagogické zkušenosti metodou pokusu a omylu.“*⁷⁴

1.3.2 Uvádějící učitel

V legislativním prostředí termín začínajícího učitele po roce 1989 zmizel. Proces adaptace nového zaměstnance je v legislativní rovině podřízen pouze zákoníku práce, kde jsou stanoveny vzájemné vztahy mezi zaměstnavatelem a

⁷³ Průcha J., *Moderní pedagogika*, Praha: Portál 2002, s. 481, ISBN 80-7367-047-X, s. 210.

⁷⁴ Mareš, J. a kol: *Učitelé a jejich problémy*, Pedagogika, 41, 1991, č.3,s.257-268, s.261.

zaměstnancem.⁷⁵ Právě toto legislativní vakuum je jednou z příčin současného stavu, kdy management škol neposkytuje začínajícím učitelům systematickou pomoc a dostatečnou podporu. Výzkum provedený Šimoníkem (1994) naznačuje formalismus funkcí uvádějících učitelů, pouze 8 respondentů hledalo v jeho výzkumu pomoc u uvádějícího učitele.⁷⁶ Urbánek (1998) potvrzuje nastolený trend, v jeho výzkumu uvedlo jen necelých 39 % začínajících učitelů, že jim byl přidělen uvádějící učitel.⁷⁷ Obdobné výsledky přináší výzkumy Havlíka (1997), Píšové (1999) a Blížkovského a kol. (2000). Autoři se shodují, že období profesního startu je ve školách velmi podceňováno. Důvody jsou viděny ve formálnosti vstupních pohovorů, ve formálním ustanovení funkce uvádějícího učitele, v malé či špatně nastavené zpětné vazbě a přetěžování. Podceňování je poté spjato s nespokojeností začínajícího učitele a následným jeho odchodem. Pol s Lazarovou to formulují s naprostou přesností: *„Častou příčinou tohoto nezdaru vstupu nového zaměstnance bývá v těchto případech právě prostý nedostatek pozornosti, kterou věnují vedoucí pracovníci jeho adaptaci v novém pracovišti.“*⁷⁸

Nejsou-li nastaveny legislativní mantinely procesu adaptace, je proces naprosto deformalizován a plně závislý na prostředí jednotlivých škol a jejich managementu. Ovšem Průcha (2002) varuje před podceněním role klimatu školy při adaptaci nového zaměstnance: *„zásadní roli v tom, jak učitelé reflektují své začáteční období profese, má kultura školy – sociální klima školy, sdílené hodnotové orientace v učitelském sboru, postoj ředitele školy aj.“*⁷⁹

⁷⁵ Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce - §103 - §106.

⁷⁶ Šimoník, O., *Začínající učitel*, 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 26. ISBN 80- 210-0944- 6.

⁷⁷ Urbánek, P., *Vybrané problémy učitelské profese*, Liberec: TUL 2005, ISBN80-7083-942-2, s. 98.

⁷⁸ Pol, M., Lazarová, B., *Program adaptace nových pracovníků – nenáročná a návratná investice*. In: *Personál – časopis pro rozvoj lidských zdrojů*. Trutnov: PRATR, 1997, č. 7-8, roč. 3, s. 16.

⁷⁹ Průcha, J., *Učitel: současné poznatky o profesi*, Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7, s. 27.

Podlahová (2004) přímo doporučuje ředitelům škol: „*Pro začínajícího učitele by bylo ideální, kdyby k němu byli jmenováni učitelé, kteří mu vzhledem ke své zkušenosti, odborné invenci a pedagogické úspěšnosti mají co sdělit a předat.*“⁸⁰ I při vymezení jednotlivých oblastí součinnosti eléva s uvádějícím učitelem je odborná literatura zajedno. Šimoník (1994) pracuje s následujícími oblastmi, které jsou omezeny na vlastní vyučování:

- volba vhodných vyučovacích metod
- řešení kázeňských přestupků
- práce s problémovými žáky
- jak jednat s rodiči
- udržení pozornosti žáků
- vedení pedagogické agendy
- motivace žáků
- klasifikace a hodnocení žáků⁸¹

Podlahová pracuje se širěji pojatými oblastmi spolupráce:

- *seznámení s provozem školy* (zvláštnosti vyplývající z typu a stupně školy, informace o materiálním zajištění výuky, vedení potřebné dokumentace a administrativy, povinnosti dozoru atd.),
- *pomoc při přípravě a realizaci výuky* (sestavování tematických plánů, zkušenosti s přípravou na vyučovací hodinu a její realizací, seznámení se školním vzdělávacím programem školy, s osnovami, učebním plánem, seznámení s učebnicemi a jinými pomůckami, vedení k sebereflexi, vytváření pedagogických kompetencí apod.),
- *seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy* (aplikace povinností a činností třídního učitele na dané škole, informace o širší

⁸⁰ Podlahová, L., *První kroky učitele*, Praha: Triton, 2004., ISBN 80- 7254- 474- 8., s. 61

⁸¹ Šimoník, O., *Začínající učitel*, 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, ISBN 80- 210- 0944- 6., s. 26.

problematice výchovné práce celé školy, možnost spolupráce s výchovným poradcem, pomoc při integraci handicapovaných žáků či žáků jiného etnika, diagnostika sociálního a rodinného prostředí studentů apod.),

- *pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči* (seznámení s formami kontaktu školy a rodiny na dané škole, práce s rodiči problémových žáků apod.),
- *informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy* (orientace ve veřejném, politickém a společenském životě obce, image školy, zvláštnosti lokálního prostředí školy, ekonomické, finanční a provozní podmínky školy, možnost spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, diagnostickým ústavem, zájmovými organizacemi aj., orientace v možnostech dalšího vzdělávání učitelů, pedagogické časopisy na škole atd.).⁸²

Walterová (2001) vymezuje obdobně oblasti: na oblasti související se samotným výchovně vzdělávacím procesem, s technickou administrativními procesy spojené s výkonem jednotlivých funkcí, s provozem školy, s rodiči a ostatními provozními záležitostmi.⁸³

Z provozního hlediska je velmi užitečné si pro management školy vytvořit pracovní náplň uvádějícího učitele, v níž by opět neměly chybět kromě dalších činností základní oblasti spolupráce (např. seznamování s výukovými, výchovnými, zdravotními, případně sociálními problémy žáka a konzultuje s ním návrhy na řešení, metodami práce s dětmi se speciálními vývojovými poruchami učení a chování, informačním systémem školy, zejména způsobem spolupráce s ostatními vyučujícími, psychologem, vedením školy, využívání fondu učebnic a pomůcek, prací předmětových komisí, způsobem předkládání požadavků na materiální zajištění výuky, způsobem spolupráce s psychologem, SPC, odborem sociální péče, krizovým a protidrogovým centrem, metodiky pedagogických středisek, knihovnou atd.

⁸² Podlahová, L., *První kroky učitele*, Praha: Triton, 2004, ISBN 80-7254-474-8, s. 61.

⁸³ Walterová, E. a spolupracovníci. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, 2.díl*. UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5 – s. 187 – 189.

praktickým uplatňováním požadavků organizačního řádu školy a jeho dílčích částí (vnitřní řád školy, klasifikační řád, ochrana majetku školy, systém zastupování,...).⁸⁴

⁸⁴ janmikac.cz/pracovni_napl_n.doc

2. Charakteristika výzkumného prostředí - Jihočeská univerzita

Prioritně se budeme zabývat pouze Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity (dále jen PF JČU), která se zaměřuje především na přípravu učitelů 1. a 2. stupně ZŠ. Zaměření na studium na PF JČU je momentálně o to zajímavější, neboť jsou již zde zavedeny takzvané strukturované programy učitelství.⁸⁵ Povaha transformace spočívá v tom, že uchazeč o studium nastoupí nejdříve do tříletého bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, ve kterém bude studovat kromě své vybrané dvouaprobace také takzvaný univerzitní základ, který se skládá z filozofie, informatiky, jednoho cizího jazyka a základů biologie dítěte a zdravotní prevence. Kromě toho si v rámci univerzitního základu student volí několik předmětů podle vlastního výběru z široké nabídky všech kateder. Velmi důležité je rovněž absolvování pedagogicko-psychologické složky studia.⁸⁶ Předmětem dlouhodobého výzkumu by mohla být otázka přínosu této změny v rámci přípravy budoucích pedagogů. Nejaktuálnější přehled oborů podává příručka přijímacího řízení pro akademický rok 2015/2016.⁸⁷

Po vystudování bakalářského programu má student dvě základní možnosti využití studia. Jednou je stát se asistentem učitele v rámci výuky na ZŠ se zaměřením na vlastní obor či pracovníkem mimoškolních zařízení zaměřených na volný čas dětí a mládeže. Druhou možností je samozřejmě pokračovat v dvouletém navazujícím magisterském studiu učitelství pro 2. stupeň ZŠ. Tím vzniká možnost stát se kvalifikovaným učitelem na 2. stupni ZŠ. Učitelství pro 1. stupeň ZŠ zůstává nadále nestrukturované.

⁸⁵ Již pět let, tedy první studenti přicházejí do závěrečné fáze studia a po složení státních závěrečných zkoušek mohou zhodnotit nové studijní programy.

⁸⁶ http://www.pf.jcu.cz/about/ucitelstvi_na_pf.php

⁸⁷ http://www.pf.jcu.cz/education/applicants/PF_JU_Prijimaci_rizeni_2015-16.pdf

Na 16 katedrách studuje cca 3900 studentů.⁸⁸ Pro potřeby výzkumu, který se snaží zabývat komplexností přípravy pedagogů, nebylo přihlíženo k jejich aprobačnímu zaměření. Primárně nebylo ani zjišťováno, zda respondent pochází z Pedagogické fakulty či zda si zde doplňuje pouze předepsané pedagogicko-psychologické vzdělání a obor samostatný studuje na ostatních fakultách univerzity, které umožňují získat učitelství pro SŠ.⁸⁹

Nejprve je nutné si udělat představu o přijímacím řízení na Pedagogické fakultě JČU. Vzhledem k věku respondentů jsou relevantní poslední dva roky přijímacího řízení, tedy akademické roky 2013/2014 a 2014/2015. Trendem na Pedagogické fakultě je odstraňovat přijímací řízení do tříletého dvouoborového studia vedoucího k učitelství na ZŠ či na SŠ. Z hlavních všeobecně vzdělávacích předmětů se k přijímacímu řízení formou testu rozhodly pouze katedry – tělesné, výtvarné a hudební výchovy. Ostatní katedry, včetně kateder cizích jazyků, se rozhodly pro kritéria ve formě výsledků u státní maturity či pro zohlednění studijního průměru.

Realita na pedagogické fakultě je poněkud v rozporu se zjištěním, se kterými přichází studie McKinsey, která jasně zmiňuje 4 body zlepšení kvality nábory pedagogických sil a kvality celé profesní skupiny: „*Nejlepší výchovně-vzdělávací systémy dělají konkrétní kroky, aby i) k pedagogice přivedly velmi kvalitní studenty (např. 10–30 % nejlepších studentů), ii) nabídli jim výrazně prakticky zaměřené vzdělání (praxe tvoří např. 20–40 % studia), iii) zajistili učitelům průběžný profesní*

⁸⁸ <http://www.pf.jcu.cz/about/profile.php>

⁸⁹ Především se jedná o Přírodovědeckou a Filosofickou fakultu JČU, jejichž studenti musí navštěvovat povinné kurzy na Pedagogické fakultě JČU. Někteří respondenti se snažili tuto zkušenost v rámci dotazníkového šetření sdělit, obzvláště studenti přírodovědecké fakulty byli velmi kritičtí. Vzhledem zjevným rozdílům kateder i fakult se pro potřeby dalšího výzkumu v dotaznících objeví i dotaz na fakultní příslušnost i aprobovanost.

*rozvoj pomocí vzájemného sdílení příkladů nejlepší praxe a iv) napomáhali jejich dobrým výsledkům pravidelnou zpětnou vazbou a hodnocením.*⁹⁰

V kvalitě poklesu příchozích uchazečů na pedagogické fakulty se shodují studie společnosti McKinsey i kapitola 3 – Vzdělanost vytvořená v rámci Strategie konkurenceschopnosti. Na základě dat společnosti SCIO je možno vidět klesající počet dosažených bodů u zájemců o studium na pedagogických fakultách. První zmiňovaná studie přichází s tímto zjištěním: *„K posouzení kvalit budoucích učitelů existují jen omezené informace. Nicméně v testech obecných studijních předpokladů (OSP) společnosti Scio dosahují studenti volící pedagogická studia nízkých průměrných výsledků. Učitelé obory se v těchto testech dle kvality imatrikulovaných umísťují nejnižší – za právy, humanitními obory či ekonomikou. Zatímco na právech spadá svými schopnostmi do nejvyššího kvintilu 68 % studentů, z budoucích učitelů sem patří 10%. Od roku 1998 se průměrné výsledky studentů s hlavním pedagogickým oborem v testech OSP snížily o 10 % a podíl těch nejtalentovanějších z nich v relativním řazení poklesl zhruba o 10 procentních bodů.*⁹¹ V případě potřeby má každá fakulta k dispozici oba zdroje dat potřebných pro přijímací řízení – SCIO i Cermat, i pro případné statistiky, které nejsou vytvářeny.

U navazujícího magisterského studia se u všeobecně vzdělávacích předmětů objevují přijímací zkoušky v kombinaci s výsledky u státních závěrečných zkoušek. Při porovnání počtů přijatých do bakalářského a magisterského stupně studia lze dojít ke stejným počtům přijatých, tedy logickým závěrem musí být, že vlastní přijímací zkoušky nejsou žádným „strašákem“. Na obranu fakulty je nutné poznamenat, že vzhledem k uplatnitelnosti absolventů na pracovním trhu je automatický přechod

⁹⁰ McKinsey & Company: *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, Praha 2010, s. 17.

⁹¹ McKinsey & Company: *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, Praha 2010, s. 18.

Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání: kapitola 3: Vzdělanost., garant kapitoly Daniel Múnich 2011, s. 36-37.

do magisterského programu nezbytnou nutností. Ovšem přijetí pouze na základě kognitivních testů v aprobačních předmětech studia je velkým rizikem při začleňování budoucích pedagogů do praxe. Nezohlednění tematiky při přijímacím řízení v oblasti všeobecného kulturního rozhledu, v oblasti motivace a postojové oblasti výrazně přispívá k šoku z reality, který se u absolventů objevuje v prvních letech praxe.⁹²

Z hlubšího zkoumání přijímacího řízení na Pedagogické fakultě JČU je jasné, že více než na kvalitu přijímaných je brán ohled na jejich kvantitu. Nehledě na poslední poznatky šetření z posledních let v oboru, včetně diskutovaného kariérního řádu.⁹³ Kromě bakalářských jednooborových studií, které ovšem nevedou k učitelství, je ještě zajímavou příležitostí sledovat aprobační obory, neboť jejich počet a kombinace by měly značit odhad vývoje a potřeby jednotlivých předmětů pro budoucí praxi. Možnost zapojení do praxe, a tím snadnější nalezení zaměstnání, může mít pozitivní vliv na motivaci při studiu či při nástupu do zaměstnání. Nabídka Pedagogické fakulty JČU poskytující programy pouze pro učitelství ZŠ je poměrně široká, akceptuje trendy podporující výuku přírodních věd.⁹⁴ Bohužel motivace ke studiu mnohdy nekoreluje s potřebností jednotlivých aprobačních na základních školách, především studia humanitních předmětů spíše naplňují zájem studentů než reálnou potřebu trhu. Záměr ministerstva školství o regulaci pracovního trhu

⁹² Více - Urban, s. 72

Šimoník, O., *K výběru uchazečů o studium učitelství*. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl. Praha: PedF UK, 2001, s. 72 – 75.

⁹³ Situace ve školství je velice proměnlivá Průcha ve své práci z roku 2002 uvádí data z přelomu tisíciletí a porovnáním statistických roček přichází s konstatováním, že počet zájemců o studium na pedagogických fakultách roste a s ním roste již převis poptávky.

Průcha, J., *Moderní pedagogika*, Praha: Portál 2002, s. 203.

⁹⁴ Fakulta uvádí 44 dvojborových možností, velký prostor je věnován kombinacím s anglickým jazykem, matematikou a fyzikou, tedy tolik žádanými aprobacemi.

http://www.pf.jcu.cz/education/applicants/PF_JU_Prijimaci_rizeni_2015-16.pdf, s.6.

v podobě registru učitelů naráží na svobodu fakult při jejich otevírání v jednotlivých akademických rocích.⁹⁵

2.1 Metodika výzkumu

Cíle, zaměření výzkumu a výzkumný vzorek

Tento výzkum se snaží poukázat na případné rozdíly mezi požadovanými a reálnými kompetencemi (dovednostmi) učitelů nastupujících do praxe. Zaměřuje se rovněž na názory studentů na to, do jaké míry vysokoškolské studium formovalo odpovídající postoje ke studiu, k budoucímu učitelskému povolání a k dalším důležitým stránkám edukační praxe. Z výzkumu bychom měli získat klíčovou odpověď na to, do jaké míry jsou respondenti přesvědčeni, že je studium na PF JČU připravilo na výkon učitelské profese. Zjištěné výsledky mohou přispět k modelování přípravy učitelů základních škol. Fakulta pak může reagovat na vyjádřené nedostatky pro přípravu během studia i na konkrétní problémy a připomínky z praxe. Práce svými zjištěními poskytuje určitou zpětnou vazbu, která může doplnit další šetření v některých oblastech vzdělávání na PF JČU. Problémem je implementace výsledků výzkumu do praktické přípravy budoucích pedagogů. Reakční prostor fakulty je omezen mnohými limity – legislativními (absence systematického zakotvení přípravných škol, fakultních učitelů), finančními (minimální prostředky pro zajištění praxí), akreditačními (forma akreditace a její délka), společenskými (postavení učitele ve společnosti) atd.⁹⁶ Může se tedy zdát, že se teorie velmi rozchází s praxí a je neustále poukazováno na to samé.

⁹⁵ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-skolstvi-k-avizovanemu-registru-ucitelu>

⁹⁶ Teoreticky se problému věnuje řada vědeckých prací:

Vašutová, J. a kol., *Vzděláváme budoucí učitele*, Praha: Portál 2008, ISBN 80-7367-405-2.

Urbánek, P., *Vybrané problémy učitelské profese*, Liberec: 2005, s. 82 – 87.

Švec, V., *Pedagogická příprava budoucích učitelů*, Brno: Paido 1999, ISBN 80-85931-70-2

Švecová, J., Vašutová J., *Problémy učitelské profese ve světě*, Praha: ÚIV 1997.

Nikoliv vedlejším cílem práce, ba naopak plně se doplňujícím a prolínajícím se cílem práce, je záměr, že realizace výzkumu má přinést poznatky pro personální práci školského managementu, především v oblasti procesu adaptace nového zaměstnance, odstraňování nedostatků vyplývajících z nedostatečné přípravy na pedagogických fakultách.

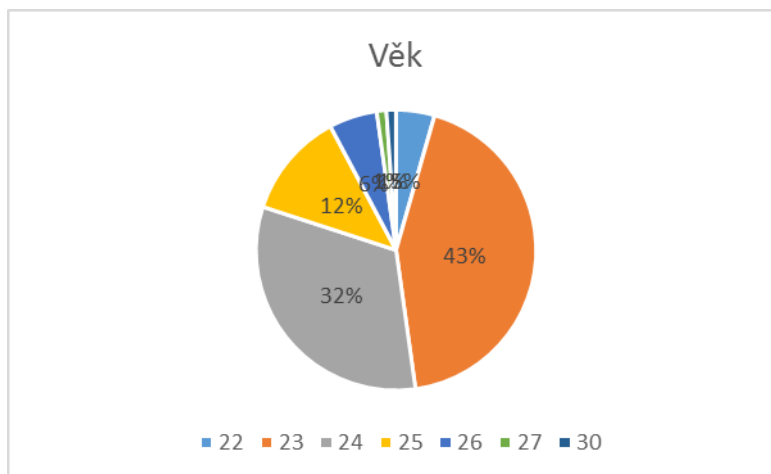
Výzkum probíhal v Českých Budějovicích od prosince do března 2014, výzkumem byla podchycena podstatná část studentů 5. ročníků, připravujících se na učitelství pro 2. stupeň ZŠ.⁹⁷

Výzkumný vzorek studentů tvořilo 90 respondentů, z toho bylo 72 žen (80%) a 18 mužů (20%) s celkovým věkovým průměrem 23,81. Vzhledem k existující diplomové práci z roku 2010, která se zabývala obdobnou tematikou, lze výsledky komparovat nejen v rámci PF JČU a naznačit obecné jevy v přípravě budoucích učitelů.⁹⁸

Výchozí počty respondentů byly prakticky stejné, administrace dotazníků pokryla téměř celý ročník, tedy počet studentů v 5. ročníku na PF JČU je konsistentní a produkující cca 90 pedagogů ročně. Překvapivým zjištěním je snížení průměrného věku studentů z 24,3 let na 23, 81 let. Průměrná délka studia se neprodlužuje a absolventi jsou připraveni na přechod do praxe mezi 24 – 25 rokem svého života, což určitě není obvyklé u jiných oborů. Drobný nárůst, o 9%, lze pozorovat u mužského zastoupení, ovšem pouze 20 % mužů jasně potvrzuje tezi o feminizaci ve školství. S genderovým aspektem se bude pracovat i v dalších částech práce.

⁹⁷ Dotazníkové šetření probíhalo v povinně volitelných předmětech, tedy k absolutnímu číslu všech studentů chybělo 7 studentů (absence a studijní pobyt v zahraničí). Z již výše uvedených důvodů nebyl vyčleněn vzorek studentů z jiných fakult získávajících své pedagogické vzdělání.

⁹⁸ Binderová P. ., *Student učitelství a jeho profesní příprava na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity*, České Budějovice 2010 – diplomová práce, s. 65-67.



Graf č. 1. Struktura vzorku respondentů dle věku

2.2 Výzkumná východiska a formulace výzkumných předpokladů

Pro potřeby práce bylo ve shodě s odbornou literaturou v teoretické části zformulováno 6 základních výzkumných otázek:

1. Je dosažená odbornost v aprobačních předmětech vnímána respondenty jako dostatečná?
2. Hodnotí respondenti didaktickou přípravu pro vlastní výuku jako dostatečnou?
3. Jsou získané kompetence v oblasti pedagogicko-psychologické přípravy hodnoceny respondenty pro výkon praxe jako dostatečné?
4. Koresponduje výběr studovat na PF JČU s vyjádřením rozhodnutí vykonávat vlastní profesi učitele?
5. Vyjádří většina respondentů po získání Bc. a Mgr. titulu pozitivní postoj k volbě pedagogické fakulty?
6. Budou existovat významné rozdíly ve výše uvedených oblastech ve vztahu k genderovým aspektům výkonu budoucího povolání?

Výzkumné předpoklady souvisejícími s výše formulovanými otázkami jsou tyto:

1. Předpoklad č. 1

Lze předpokládat, že většina respondentů označí svou oborovou připravenost jako dostatečnou.

2. Předpoklad č. 2

Lze předpokládat, že většina respondentů bude hodnotit svou didaktickou připravenost jako nedostatečnou.

3. Předpoklad č. 3

Lze předpokládat, že většina respondentů bude hodnotit své pedagogicko-psychologické kompetence jako nedostatečné.

4. Předpoklad č. 4

- a) Většina respondentů – mužů nebude vnímat své studium na pedagogické fakultě v souvislosti se svou orientací na profesi učitele.
- b) Většina respondentů – žen bude vnímat své studium na pedagogické fakultě v souvislosti se svou orientací na profesi učitelky.

5. Předpoklad č. 5a)

- a) Většina respondentů – mužů nebude vyjadřovat po skončení bakalářského či magisterského studia svou volbu studia na pedagogické fakultě jako pozitivní
- b) Většina respondentů – žen bude vyjadřovat po skončení bakalářského či magisterského studia svou volbu studia na pedagogické fakultě jako pozitivní

6. Předpoklad č. 6

Lze předpokládat značné rozdíly v odpovědích u žen a mužů.

Na základě badatelských otázek a výzkumných předpokladů byl sestaven dotazník o devíti tematických celcích s celou řadou podotázek. Respondenti si vybírali z nabízených variant odpovědí a své preferenční volby vyjadřovali pomocí škálového rozmezí 1 až 5 bodů (1 = vůbec nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 =

nevím, 4 = spíše souhlasím, 5 = zcela souhlasím). Pouze u jedné otázky, zabývající se možnými problémy s výkonem pedagogického zaměstnání, byla zvolena volba mezi souhlasem a nesouhlasem. Lépe to vystihuje reálnou skutečnost u respondentů s malou či žádnou praxí, neboť se s dotyčnými jevy nemuseli setkat. V tomto případě by škálové rozmezí mohlo zkreslit výsledek ve smyslu odpovědi nevím.

2.3 Popis použité výzkumné metody

Pro hromadné získávání informací je obecně nejefektivnějším nástrojem dotazníkové šetření, které umožní získávat srovnatelná hromadná data v poměrně krátkém časovém úseku i za srovnatelných vnějších podmínek. Rizika nestandardizovaného dotazníku spočívají v nepřesně vymezeném zkoumaném problému a v nedodržení základních pravidel tvorby otázek.⁹⁹ Po mnoha konzultacích vznikl dotazník, který se snaží být uživatelsky co nejpříjemnější – tedy srozumitelný, s uzavřenými otázkami a časově nezatěžující. I přesto může dojít k nepochopení na straně respondentů, především způsobené jistou profesní slepotou tvůrce, rozdílnými čtenářskými kompetencemi i momentálním emočním stavem respondenta.

Před zahájením vyplňování dotazníků jsem všem zdůraznil skutečnost, že dotazník je anonymní, jen s uvedením pohlaví a věku respondentů. Při přípravě dotazníku jsme uvažovali také nad jeho délkou, aby se respondenti byli schopni koncentrovat, a v této souvislosti jsme zvažovali fakt, zda zadat i časový limit vyplňování. Bylo rozhodnuto, že studenti nebyli nijak časově omezeni a případné dotazy k nejasnostem vzniklým při vyplňování byly zodpovězeny. Zadání probíhalo v rámci regulární výuky na PF JČU, což ulehčilo návratnost, která byla v tomto případě 100%, ovšem přes relativně jasné zadání se našlo několik neúplně vyplněných dotazníků či z čtenářské nepozornosti jinak vyplněných dotazníků. Oba případy jsem rozhodl ponechat v rámci dalšího zpracování výsledků.

⁹⁹ Gavora, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido 2000, ISBN 80-85931-79-6, s. 99 – 110.

2.4 Prezentace a interpretace dílčích výsledků výzkumu

2.4.1 Vyhodnocení dotazníku pro studenty Pedagogické fakulty JČU

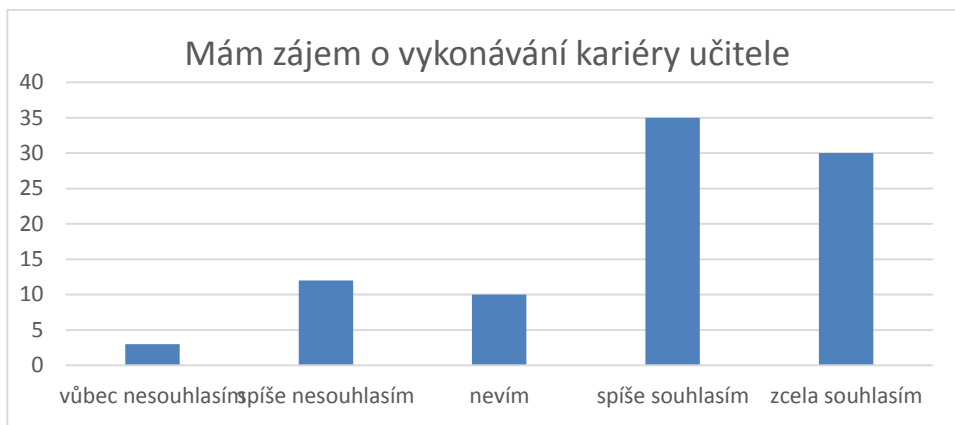
Otázka č. 1 - Na svůj obor na PF JČU jsem se přihlásil/a z důvodu:

První otázka dotazníku sledovala motivy výběru studia na PF JČU. Respondenti si vybírali z nabízených variant odpovědí a své preferenční volby vyjadřovali pomocí škálového rozmezí 1 až 5 bodů (1 = vůbec nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nevím, 4 = spíše souhlasím, 5 = zcela souhlasím). Tento výběr byl použit u každé z podotázek.

V první podotázce byla zkoumána souvislost výběru pedagogické fakulty s výkonem budoucího povolání. Z celkového počtu 90 odpovědí bylo 65 odpovědí souhlasných, což svědčí o jistém uvědomění, že po studiu na pedagogické fakultě může následovat nástup do pedagogického zaměstnání. V rámci celorepublikového srovnání je možno komparovat s výzkumem Havlíka (1995), který se zabýval výzkumem motivace ke studiu. Svým dotazníkovým šetřením na pedagogických fakultách v Praze a v Ústí nad Labem ukázal, že vysoký zájem je u mnoha studentů klamný, tj. přihláška na vysokou školu je jim pouze pojistkou pro případ, že nebudou přijati na jinou preferovanější fakultu. Volba fakulty byla na poslední chvíli, tedy motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá.¹⁰⁰

Zajímavé výsledky nabízí i genderové srovnání, respondenti muži – 14 z 20 dotázaných, tedy 70%, odpovědělo vcelku kladně na otázku své profesní budoucnosti a pouze tři odmítli kariéru učitele. U žen se kladně vyjádřilo pro výkon povolání učitele 72,85% respondentů. Ovšem bez kategorického odmítnutí vykonávání profese učitele. Výsledky u mužů jsou limitovány počtem respondentů, přesto lze poukázat na možný trend.

¹⁰⁰ Havlík, R., *Motivace k učitelskému povolání*. Pedagogika 45, 1995, s. 154-163.



graf č. 2 Vyjádření zájmu o vykonávání profese učitele

Druhá podotázka měla odpovědět, jak důležitým faktorem je oborová volba, zda oborové předměty jsou motivačním prvkem či ne. Respondenti byli ještě přesvědčivější v kladných odpovědích. U celkově 75 respondentů se objevil hlubší zájem o obor jako motivující prvek. (viz. Graf č. 2). Binderová (2010) došla k obdobným výsledkům, rozhodujícím faktorem je oborová volba s tím, že předpoklad výkonu povolání učitele zůstává těsně za ním.¹⁰¹ Z čehož vyplývá, že zájemci o studiu nastupují na vysokou školu s potřebou rozvíjet své preferované obory a s možností po studiu nastoupit jako učitel.

¹⁰¹ Výsledné pořadí, od nejvyššího součtu všech dosažených bodů až po nejnižší, vypadá u této otázky takto:

1. Na svůj studovaný obor na PF JČU jsem se přihlásil/a z důvodu zájmu o hlubší znalosti studovaného předmětu.
2. Na svůj studovaný obor na PF JČU jsem se přihlásil/a z důvodu zájmu o vykonávání kariéry učitele.
3. Na svůj studovaný obor na PF JČU jsem se přihlásil/a, protože jsem nebyl/a přijat/a na jinou vysokou školu.

Binderová P. :, „*Student učitelství a jeho profesní příprava na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity*“, České Budějovice 2010 – diplomová práce, s. 73.



graf č. 3 Vyjádření hlubšího zájmu studovaného předmětu

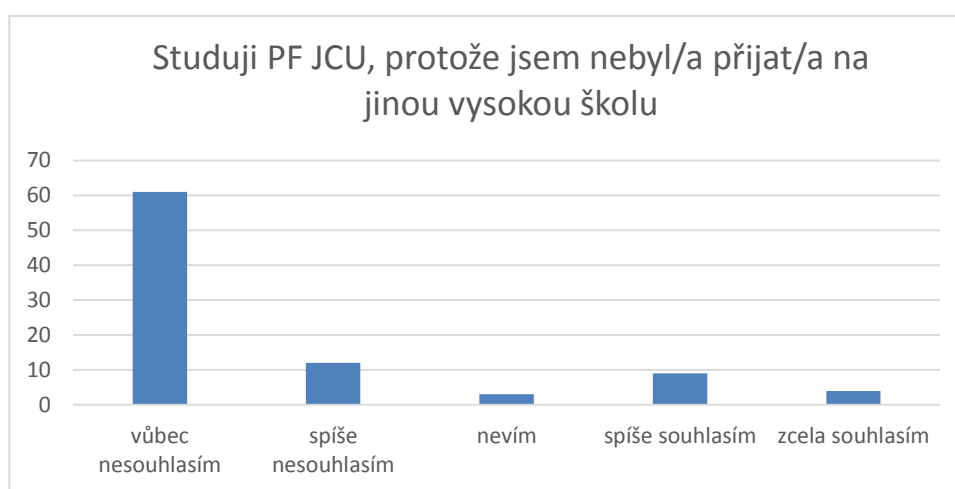
Další dvě podotázky měly spíše kontrolní charakter, zda optimistické výsledky z předchozích odpovědí nemohou být zkresleny jinými motivy. Graf číslo 3 spíše potvrzuje fakt, že PF JČU má regionální charakter a většina uchazečů je z Jihočeského kraje či přilehlého kraje Vysočina, kde pedagogická fakulta chybí. Mnoho z nich neuvažuje o studiu jinde z mnoha důvodů (ekonomické, přijímací řízení atd.). Tedy faktor nepřijetí na jinou vysokou školu je zanedbatelný. Taktéž se oproti výzkumu Havlíka (1995), Průchy (2002) poměrně změnila demografická křivka absolventů, počty studujících i počty přijatých. Ze statistik vyplývá, že na 9 pedagogických fakultách studuje 31 279 denního studia ve všech nabízených programech a počet absolventů středních škol je 95 584, z nichž je pouze 22 776 absolventů gymnázií.¹⁰² Poměrně se snížil tlak na přijetí, student si na základě nízkých požadavků k přijímacím zkouškám vybere v rámci JČU obor, kam bude s určitou jistotou přijat. Zajímavý by byl výzkum v počtu podaných přihlášek u zájemců o studium. Na základě analýzy odpovědí z třetí otázky nelze z výše

¹⁰²<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>

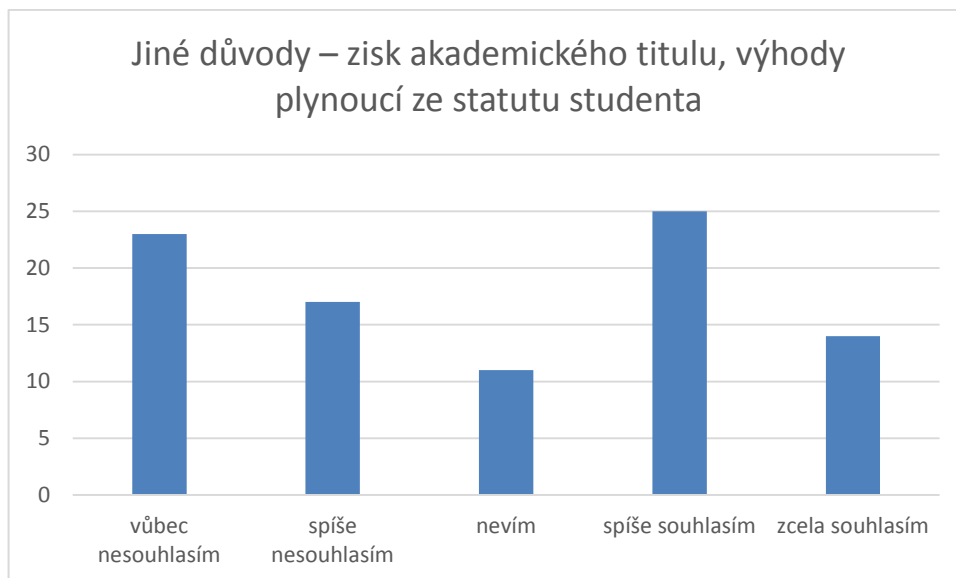
<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

zmíněných důvodů jasně stanovit, zda PF JČU byla školou preferovanou či na absolventy pouze zbyla. S určitostí to můžeme prohlásit pouze u 13 respondentů z 89, kteří se nedostali na preferovanou vysokou školu.

Graf číslo 4 zachycuje realitu pedagogických fakult, kde svoji roli v motivaci ke studiu sehrají získané benefity vyplývající ze studia na vysoké škole. 40 studentů tento motiv odmítlo, 39 se k němu přihlásilo. Odpovědi korigují s výsledky prvních dotazů a potvrzují spíše výzkum Havlíka (1995), že motivace není u studentů moc promyšlená, obzvláště pak ve spojení s výkonem pedagogického zaměstnání, které se zdá na začátku studia velmi daleko.



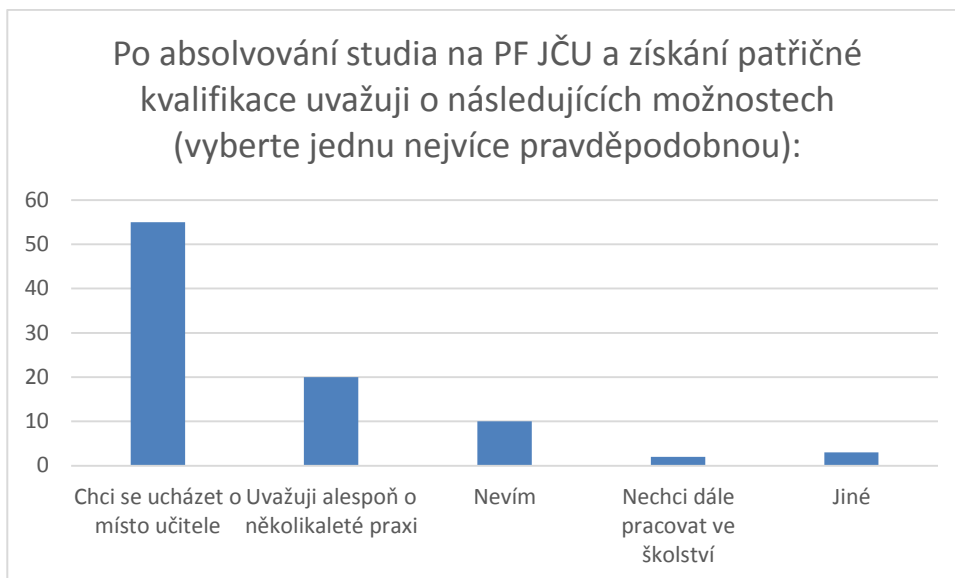
graf č. 4 Vyjádření zájmu o studium na vysoké škole



graf č. 5 Vyjádření důvodů ke studiu na vysoké škole

Otázka č. 2 - Po absolvování studia na PF JČU a získání patřičné kvalifikace uvažují o následujících možnostech:

Respondenti měli vybrat nejvíce pravděpodobnou možnost. Studenti 5. ročníku by měli mít již určitou představu o pracovním trhu a uplatnění na něm. Stejně tak po absolvování povinné praxe na školách by mělo dojít i ke kritickému zhodnocení svých vloh a dovedností pro výkon povolání. Pro fakultu mají data vypovídající hodnotu v podobě zpětné vazby, tj. zda naplňuje původní poslání- výchovu budoucích pedagogů a v obecnější rovině celé soustavy, zda jsou vynakládány finanční prostředky na přípravu budoucích pedagogů efektivně.



graf č. 6 Vyjádření zájmu o zaměstnání

55 respondentů uvedlo, že se chce ucházet o místo učitele, k tomu 20 z nich o tom alespoň uvažuje, pouze 2 kategoricky odmítli pracovat ve školství, 13 respondentů je zatím nerozhodnutých. Procentuálně vyjádřeno je 83,33% všech respondentů připraveno nastoupit do pedagogického zaměstnání, alespoň na pár let. U kategorického záporu jsou obě pohlaví zastoupena rovnoměrně, po jednom zástupci. U nerozhodných převažoval počet žen nad muži v poměru 8:2, u odpovědi „jiné“ to byli dva muži a jedna žena.

Při srovnání motivů ke studiu se zájmem k výkonu povolání dosahujeme dosti podobných čísel, tedy lze konstatovat, že studium na pedagogické fakultě neodrazuje od budoucího povolání.

Profesní perspektivy vyšetřoval i Havlík (1995), k budoucímu povolání se v jeho výzkumu přihlásilo 69% respondentů a distancovalo se od něho 15% respondentů.¹⁰³ Zajímavé jsou další tendence, které autorův výzkum přinesl. Zájem o zaměstnání učitele je značně diferenciován, nejzřetelnější je zájem u studentů učitelství pro 1. stupeň, u studentů z menších lokalit a u studentů z učitelských rodin.

¹⁰³ Výzkum byl proveden u 469 studentů prvních ročníků.

Přes nárůst v oblasti profesní perspektivy by se univerzita neměla spokojit pouze s tímto údajem, další relevantní hodnotou by měl být počet skutečně zaměstnaných absolventů v oblasti školství. Přes ochotu pracovat v oboru je velmi obtížné z mnoha různých důvodů najít vhodné pracovní uplatnění – svou roli sehrávají špatně zvolené oborové kombinace, nízká ochota mobility, legislativa školská i pracovně-právní.

Otázka č. 3 - Jak hodnotíte své předpoklady pro výkon povolání

Respondenti využili opět škálového hodnocení. Cílem bylo zjistit schopnost sebereflexe studentů a upozornit na opomíjení zájmu o sebemotivaci studentů.



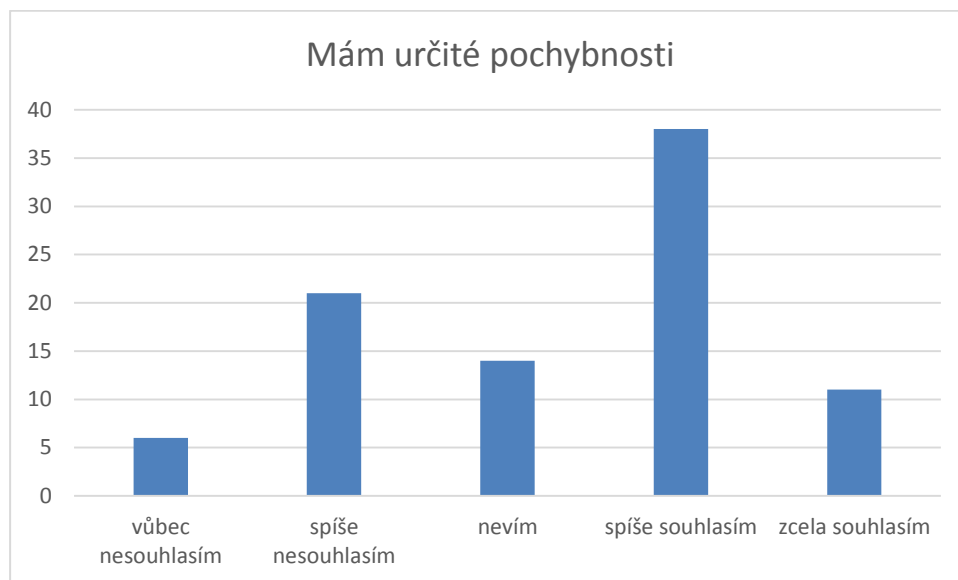
graf č. 7 Vyjádření předpokladu pro výkon povolání

Graf číslo 6 ukázal shodu s předchozími výsledky. Ve vzorku respondentů se etabluje skupina 60 studentů, kteří se cítí jako učitelé, přihlásili se ke studiu se zájmem o učitelské povolání, a kteří se chtějí po absolvování ucházet o místo učitele.

Přeci jen o nejasnostech v oblasti vlastního výkonu povolání napovídá graf číslo 7, v němž 50 respondentů vyjádřilo určité pochybnosti o své připravenosti pro výkon povolání. Výsledek vede k zamyšlení o profilu absolventa pedagogické

fakulty, která v přijímacím řízení 2015/2016 vsadila na slogan – *Jak se stát učitelem?*¹⁰⁴ Určitě nebude jen správným vyplněným přihláškou ke studiu.

Velmi dobrým výsledkem je 27 nesouhlasných odpovědí, ve kterých odmítají studenti pochybnosti při výkonu povolání.



graf č. 8 Vyjádření předpokladu pro výkon povolání

Otázka č. 4 - Do jaké míry se ztotožňujete s těmito vlastnostmi ideálního učitele?

Pro upřesnění představ o učiteli je třeba nastavit obraz ideálního učitele, který je porovnáván s představou absolventů. V dotazníku bylo nabídnuto 13 vlastností ideálního učitele. Respondent měl ke každému přiřadit škálové rozpětí.¹⁰⁵ Pro přehlednost zpracování výsledků uvedu pouze dva grafy. Z odpovědí respondentů lze sestavit dva žebříčky preferovaných vlastností, první zahrnující pouze odpovědi zcela souhlasím a druhý zahrnující odpovědi zcela souhlasím a spíše souhlasím. Oba jsou graficky zachyceny grafem 8 – 9.

Výsledné pořadí dle volby respondentů je následující:

¹⁰⁴ <http://www.pf.jcu.cz/>

¹⁰⁵ Takto definoval pro odbornou veřejnost ideálního učitele vlastnosti Kořan (2002).

1. Mít rád děti a mládež a být s nimi schopen komunikovat
2. Být trpělivý
3. Být dobře informovaný
4. Projít přípravou na profesní dráhu
5. Být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny
6. Být důsledný
7. Být flexibilní
8. Být otevřený vůči druhým a světu
9. Být optimistický
10. Být jasný a stručný
11. Být dostatečně sebejistý
12. Být modelem rolového chování
13. Být vtipný



graf č. 9 Vyjádření vlastností ideálního učitele I.

Z celé řady výzkumů, jak vnímají vlastnosti učitelů sami žáci, připomínám výzkum Bendla (2002), který provedl výzkum na Liberecku. Respondenti, žáci 7. tříd, nejčastěji uváděli tyto charakteristiky: *přísnost* (59,9 %), *láska* (45,3 %),

*zajímavá výuka (27,2 %), humor (20,9 %), sebevědomí (17,5 %), autorita (7,6 %), spravedlivost (7,4 %), mládí (4,9 %), udržet kázeň (4,2 %), inteligence (4,1%).*¹⁰⁶

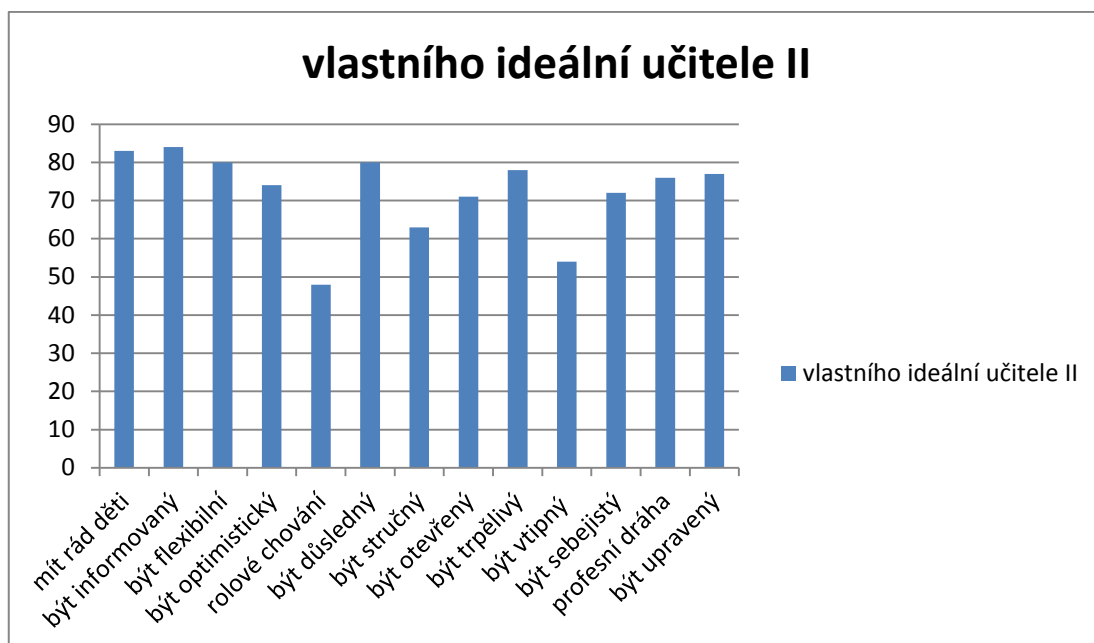
Ze srovnání vychází asi nejhůře překvapivě humor, který se umístil u studentů na VŠ na posledním místě. Snad je to strach ze ztráty respektu popř. strach z přílišného kamarádství.

Z výzkumu Binderové (2010) na PF JČU mezi studenty vyplývá následné pořadí hodnot:

1. *Mám kladný vztah k dětem a mladistvým.*
2. *Jsem sebekritický.*
3. *Jsem spravedlivý*
4. *Pro učitelské povolání je důležité, jaká jste osobnost z hlediska vašich*
5. *osobnostních vlastností.*
6. *Jsem dochvilný.*
7. *Cítím potřebu pomáhat druhým.*
8. *Umím dobře komunikovat.*
9. *Jsem důsledný.*
10. *Jsem odolný vůči náročným životním situacím.*
11. *Jsem vznětlivý.*¹⁰⁷

¹⁰⁶ Bendl, S., *Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků.* *Pedagogika*, 2002, roč. LII, č. 3, s. 346-363.

¹⁰⁷ Binderová, P., *Student učitelství a jeho profesní příprava na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, České Budějovice 2010 – diplomová práce*, s. 76.



graf č. 10 Vyjádření vlastností ideálního učitele II.

Vyhodnocením celkově kladných odpovědí respondentů se mění pořadí následujícím způsobem:

1. Být dobře informovaný
2. Mít rád děti a mládež a být s nimi schopen komunikovat
3. Být flexibilní
4. Být důsledný
5. Být trpělivý
6. Být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny
7. Projít přípravou na profesní dráhu
8. Být optimistický
9. Být dostatečně sebejistý
10. Být otevřený vůči druhým a světu
11. Být jasný a stručný
12. Být vtipný
13. Být modelem rolového chování

Ke kategoricky kladnému hodnocení se přidávají i méně přesvědčení respondenti a pro budoucí vnímání učitelského povolání jsou nízkou zastoupeny kategorie *sebejistota, otevřenost a vtip*. Poslední místa *modelového chování* znamenají nízký důraz i na výchovu. Výsledky potvrzují, že očekávání žáků se liší od představ budoucích pedagogů.

Otázka č. 5 - Pedagogicko-psychologická průprava – Cítím se připraven?

Otázka zkoumá schopnost studentů reflektovat svoji přípravu v klíčové oblasti přípravy budoucích pedagogů. Respondenti měli opět na výběr škálové rozpětí. Každá z podotázek je vzhledem k důležitosti jednotlivých činností vyhodnocena zvlášť.



graf č. 11 Vyjádření kompetencí – poradenská/konzultativní činnost

Obecná formulace se příliš nesešla s pochopením. Jedna třetina z 90 respondentů zvolila neutrální možnost *nevím*, pozitivních odpovědí bylo 34 a negativních 26. Termíny *poradenská a konzultativní činnost* byly zřejmě pro respondenty obtížně představitelné. Srozumitelnější by možná byla definice Kotáska a Růžičky (1996)- schopnost pomáhat žákům, rozumět sobě samým a pomáhat

žákům rozvíjet dovednosti. Právě tyto dvě dovednosti byly totiž studenty ve výzkumu označeny za hlavní cíle učitelského povolání.¹⁰⁸

Binderová (2010) se zabývala otázkou, co by měli absolventi po studiu na PF JČU zvládnout. Výsledky potvrzují slova Průchy (2002) o historizujících tendencích českého kurikula. Teprve po vědomostních předpokladech se na třetím a čtvrtém místě v žebříčku úkolů umístily úkoly:

Po absolvování studia učitelství na PF JČU dokážu dávat žákům pozitivní příklad ve způsobu života a v projevech osobnosti, prohlubovat svůj kulturní a politický rozhled, účastnit se veřejného života, dbát o své tělesné i duševní zdraví.

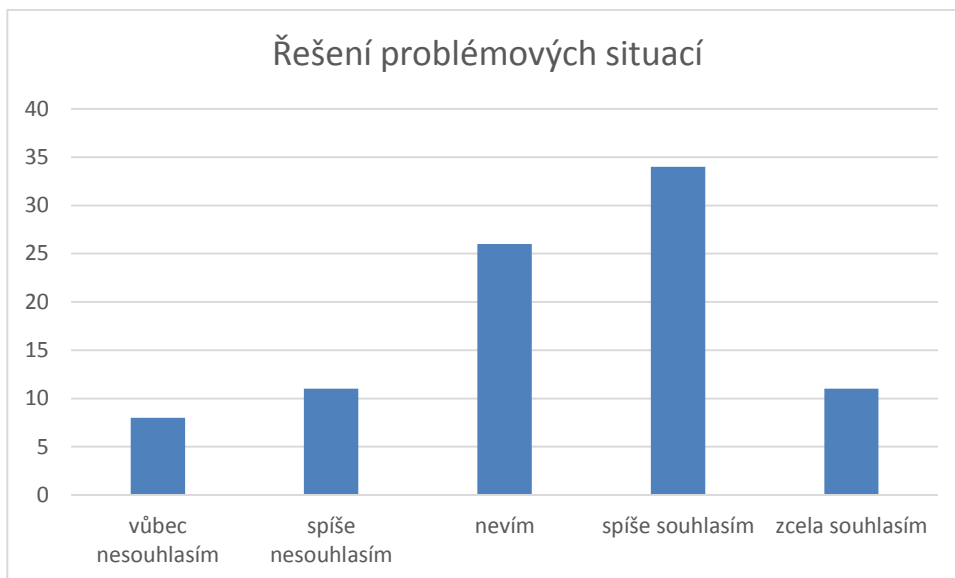
Po absolvování studia učitelství na PF JČU dokážu vyučovat a vzdělávat, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků i rozvoj schopností žáků. - stelný počet bodů dosáhl i výrok: Po absolvování studia učitelství na PF JČU dokážu koordinovat, organizovat mnohostrannou činnost vlastní i činnosti žáků a dalších osob, které ovlivňují formování osobnosti žáků.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Na prvním místě se umístila funkce předávat vědomosti, poté funkce pomáhat žákům rozumět sobě samým a na třetím místě funkce pomáhat žákům rozvíjet své dovednosti. Průcha (2002) dokládá na tomto výzkumu historickou setrvačnost charakteru vzdělávání.

Kotásek, J., Růžička, R., *Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol*. Pedagogika, 46, 1996, č. 2, s. 168- 180.

¹⁰⁹ Odpověď na otázku - Sebehodnocení několika základních úkolů a požadavků na učitele, které by absolvent měl zvládnout po vystudování PF JČU.

Binderová, P., *Student učitelství a jeho profesní příprava na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, České Budějovice 2010 – diplomová práce*, s. 78.



graf č. 11 Vyjádření kompetencí – problémové situace

K činnostem dělající obtíže začínajícím pedagogickým pracovníkům se ještě věnuje osmá otázka dotazníkového šetření. Graf č. 11 vyjadřuje jistou sebedůvěru, kdy se respondenti vyjadřují pozitivně o své schopnosti čelit problémovým situacím. Celá polovina respondentů se cítí být připravena na řešení těchto situací, teprve v kombinaci s výsledky osmé otázky můžeme zjistit, co považují za problém. Samozřejmě by bylo vhodné zkoumat i způsob řešení. Vzhledem k možnostem není v silách fakulty představit všechny možné problémy, tedy se výuka zabývá typologickými příklady – neprospívající žák, vyrušující žák atd.



graf č. 12 Vyjádření kompetencí – komunikativní kompetence

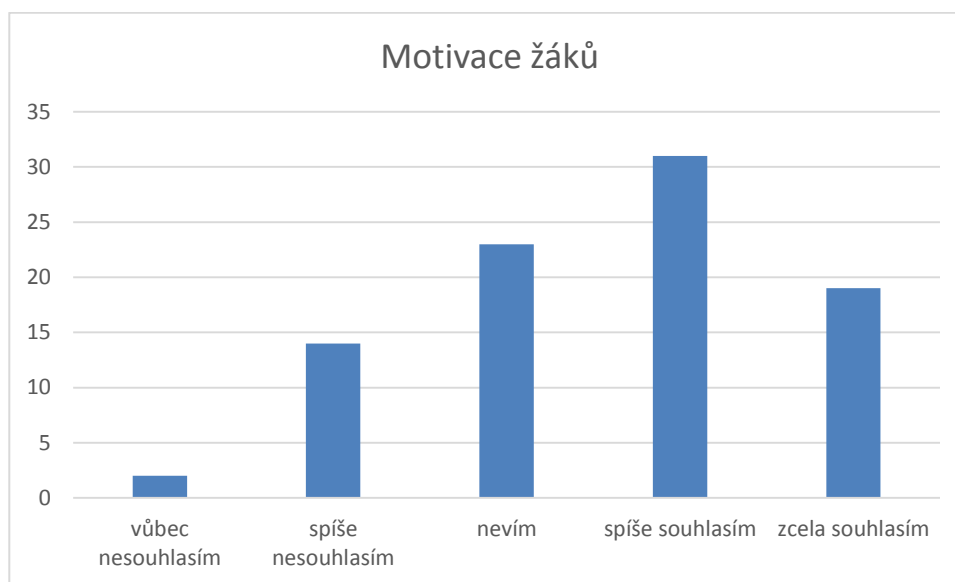
Komunikace je důležitým předpokladem pro výkon povolání. Tedy je dobře, že 62 respondentů souhlasí se závěrem, že se cítí být v této oblasti připraven, 11 nesouhlasí a 16 neví. Nerozlišovali jsme, zda se jedná o komunikaci učitele s žákem, či s kolegou nebo se zákonným zástupcem. Tradičně nejhůře si stojí komunikace s rodiči u Kotáska s Růžičkou (1996), u Šimoníka (1994) se dostala na šestou pozici. Tento druh komunikace je pravidelně podceňován a není mu přikládána patřičná váha u absolventů. Komunikace s kolegy je ovlivněna klimatem celé organizace a celým adaptačním procesem po nástupu do zaměstnání. Více prostoru bude věnováno při analýze odpovědí u otázky číslo osm.

Komunikací se žáky se zabýval i Šimoník (1994), který ve studii zjistil, že 58,2 % respondentů přiznalo, že na výkon této činnosti nebyli během studia připravováni. Při nástupu do praxe tuto činnost označilo jako problematickou 47,5 % nastupujících učitelů.¹¹⁰

¹¹⁰ Celkový počet respondentů byl 141.

Šimoník, O. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 9. ISBN 80- 210- 0944-6., s. 42.

Velmi dobře si stojí na PF JČU komunikace v rámci třídy. Potvrzuje to i Binderová (2010) u níž schopnost komunikace vyšla jako respondenty velmi pozitivně hodnocená kategorie. Většina absolventů se cítí být dobře připravena na komunikační prostředí v rámci třídy.



graf č. 13 Vyjádření k podotázce motivace

Poslední dvě otázky (grafické znázornění č. 13 a č. 14) jsou klíčové pro efektivní edukační proces. Z 89 odpovědí u motivace je 50 kladných a 16 negativních, počet odpovědí *nevím* odpovídá výše uvedeným problematizujícím otázkám.

Porovnání se skupinou začínajících českých učitelů lze najít u Šimoníka (1994). Průcha (1997) nabízí i mezinárodní srovnání obtíží začínajících učitelů. Motivaci jako problematickou činnost uvedlo 59,6% učitelů, i když sami přiznávají bez ohledu nad problémy, že 62,4% z celkového počtu, což je 88 respondentů, bylo na univerzitě na tento problém teoreticky připravováno.¹¹¹ Počet teoreticky připravených je na PF JČU obdobný jako v této studii.

¹¹¹ Tamtéž, s. 43.

Na mezinárodní scéně je motivace ještě více akcentována začínajícími učiteli jako problematická činnost, motivace dle Průchy (1997) je na druhém místě všech profesních činností.¹¹²



graf č. 14 Vyjádření k udržení pozornosti žáků

Na grafickém znázornění odpovědí týkajících se udržení pozornosti a aktivizace žáků je zřetelná korelace s předchozími výsledky týkající se motivace. Celkově kladně odpovědělo 55 respondentů, neví 23 a záporně odpovědělo 12. Kladné odpovědi si zaslouží bližší rozbor, neboť 44 respondentů spíše souhlasilo a pouze 11 rozhodně odpovědělo ano. V porovnání s motivací klesá počet rozhodných ano, což se může projevit v efektivitě výuky a může poukazovat na možné budoucí problémy s udržením kázně a disciplíny ve třídě.

Opět se nabízí porovnání se Šimoníkem (1994). Problém s udržením pozornosti uvádí v jeho studii 70,2 % respondentů, jako za nepřipravenost ze studií ji označilo 60,3 % respondentů. V teoretické přípravě dosahuje JČU lepších hodnot.

¹¹² Průcha, J., *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-170-3, s. 212.

S aktivizací mělo problém 55,3%, z univerzitního prostředí se cítilo nepřípraveno 46,1%.¹¹³

Otázka č. 6 - Teoreticky se cítím dobře připraven v rámci jednotlivých aprobačních oborů

Odpovědi na otázku číslo 6 uzavírají okruh otázek pedagogicko-psychologické přípravy studentů, zároveň poskytuje souhrnná data mající obecnější charakter. Tato otázka je i můstkem k oborovým záležitostem.

58 respondentů uvedlo svůj souhlas s připraveností v oblasti pedagogicko-psychologických odvětví, převaha odpovědí spíše ano je způsobena uvědoměním si, že je to záležitost široká a značně komplikovaná. Tedy rozhodné ano by bylo výrazem přehnaného sebevědomí.

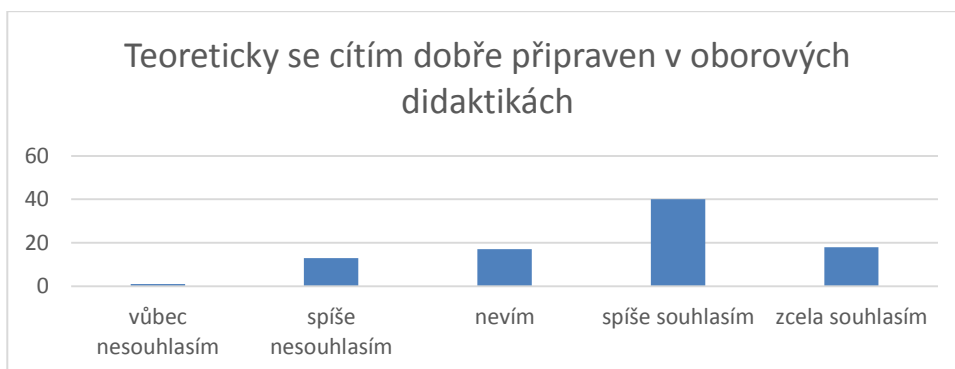


graf č. 15 Vyjádření k připravenosti v psychologicko-psychologické oblasti

Grafické zobrazení č. 16 potvrzuje již získaná data týkající se motivace k volbě povolání, kde se velmi vysoko umístil zájem o obory, prohlubování znalostí. 58 respondentů odpovědělo kladně, což je o 17 kladných odpovědí méně než při

¹¹³ Šimoník, O., *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 9. ISBN 80- 210-0944- 6., s. 46 - 47.

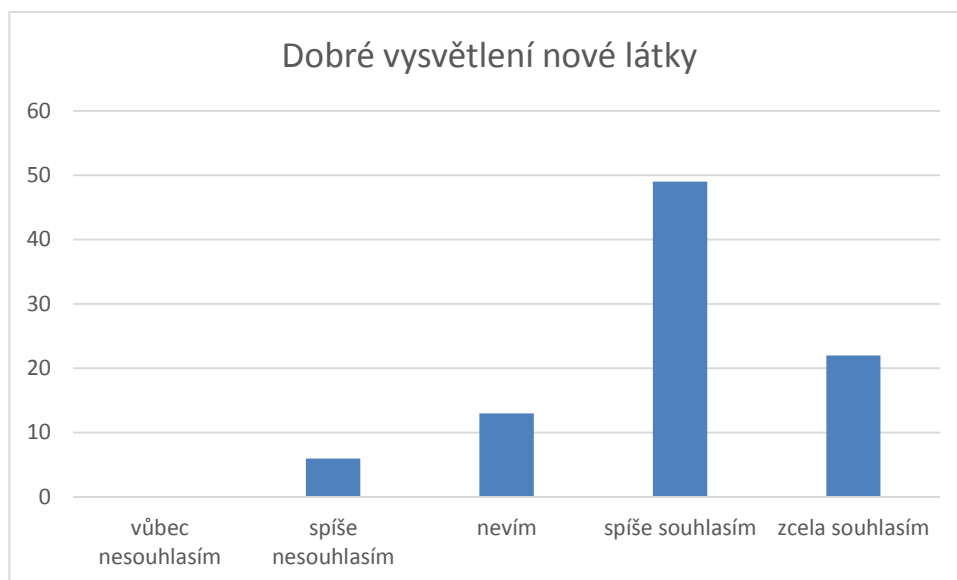
motivaci ke studiu. 17 studentů ztratilo v průběhu studia zájem o své obory, což je problém kvality výuky na jednotlivých katedrách, či nepřesvědčivých výsledků oborových didaktik. Otázka může být trochu zavádějící, neboť předpokládá rozlišení mezi hlubokou faktografickou znalostí a schopností ji předat dál svým žákům. K rozkrytí těchto činností slouží následující otázka. Je zde pracováno i s faktem, že oborové didaktiky jsou velmi slabým článkem jednotlivých kateder.



graf č. 16 Vyjádření k připravenosti v oborových didaktikách

Otázka č. 7 - V didaktice hodnotím svou připravenost v následujících oblastech takto

V této části byly zvoleny čtyři hlavní činnosti, se kterými by se měl absolvent vypořádat. Opět dojde k vyhodnocení škálového rozpětí u každé z otázek/činností. Vzhledem k malé praxi se opět pracuje s pocitem připravenosti, ke korekci s praxí bude opět využit výzkum Šimoníka (1994).



graf č. 17 Vyjádření k otázce – vysvětlení nové látky

Vysoký počet kladných odpovědí u respondentů, konkrétně 71, odpovídá výše zmíněným datům o oborové připravenosti. Odborné oborové znalosti hodnotí u sebe respondenti jako na vysoké úrovni a dávají jisté sebevědomí při nástupu.

U Šimoníka uvedlo činnost vysvětlení nové látky jako problematickou pouze 27% začínajících učitelů, což jen potvrzuje tradici odborně zdatných učitelů.¹¹⁴

Následující činnost zkoumá připravenost mladých pedagogů při volbě vhodných didaktických pomůcek. Vhodnou didaktickou pomůckou se rozumí – vhodně přizpůsobená věku dítěte a pokud možno, co nejnázornější. Od mladého učitele se přirozeně očekává automatické zvládnutí interaktivní výuky za pomoci moderních výukových prostředků – výukové programy, tablety, moderní názorné pomůcky. Především podpora přírodních věd na školách způsobila technologickou revoluci, kabinety a učebny se plní digitálními pomůckami a přístroji, se kterými by se měl absolvent seznámit na fakultě. Bohužel celá řada ředitelů má opačnou zkušenost, tj. většina začínajících vyučujících to neumí a nezná.¹¹⁵ Odpovědi jsou

¹¹⁴ Tamtéž, s. 44.

¹¹⁵ Ve školním roce 2014/2015 nastoupili na Gymnázium, České Budějovice, Česká 64 dva absolventi přírodovědných oborů. Učitelé přírodních věd – matematiky, fyziky, chemie a přírodopisu neznali

i ovlivněny oborovou preferencí. Zajímavé by bylo vyčlenit pouze přírodní vědy, kde mohou a nemusí být absolventi zaskočeni vybavením jednotlivých škol. Grafické znázornění č. 18 ukazuje, že počet kladných odpovědí odpovídá výše položené činnosti.

Tuto shodu nalezneme i u Šimoníka, kde volbu vhodných didaktických pomůcek označilo jako problém 27 % učitelů.¹¹⁶



graf č. 18 Vyjádření k otázce – volba a využití didaktických pomůcek

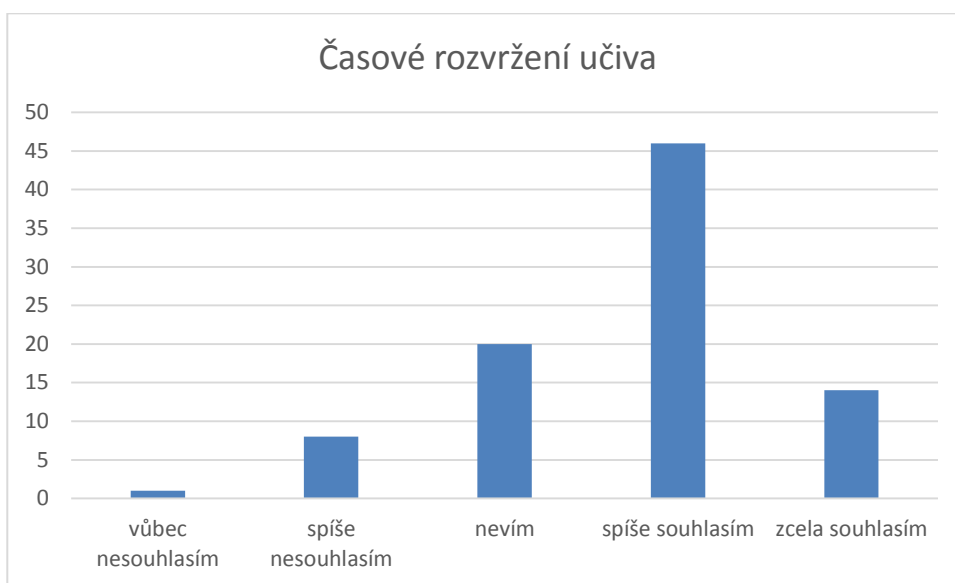
Další otázka se věnuje analýze činnosti časového rozvržení látky. Je v ní akcentováno spíše rozvržení do jednotlivých výukových jednotek, vzhledem k malé zkušenosti respondentů. V tomto případě se jedná u 20 odpovědí *nevím*. U učitelů s praxí se již může otázka posunout k celoročnímu plánování učiva a jeho dodržení. Přesto se domnívám, že nahodilá praktická výuka bez uvedení do celoročního plánu učitelů je velkou chybou fakult, včetně chyby učení bez znalosti ŠVP jednotlivých škol.

60 kladných odpovědí svědčí o přesvědčení absolventů, že dokáží odučit v 45 minutách. U Šimoníka uvedlo tuto činnost jako problematickou 36,2% učitelů.

hojně používané pomůcky firem PASCO a Vernier, neumí s interaktivní tabulí a největší potíže jim dělají laboratorní práce. V oblasti správy školy neznají program Bakalář.

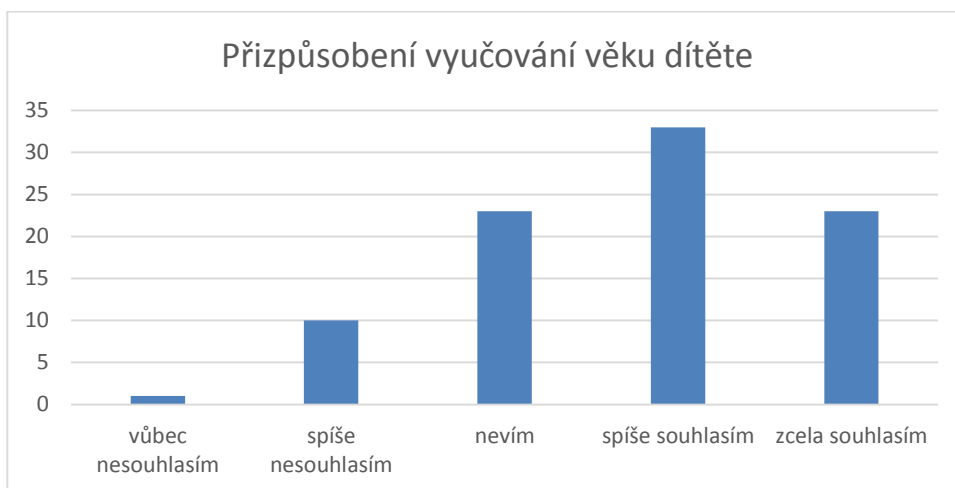
¹¹⁶ Tamtéž, s. 45.

Šimoník se taktéž zabýval problematikou sestavování ročních plánů, což označilo 38,3% učitelů.¹¹⁷



graf č. 19 Vyjádření k otázce – časové rozvržení učiva

Poslední zkoumanou činností bylo přizpůsobení látky věku dítěte. Číslo 56 kladných odpovědí naznačuje pokles ve prospěch odpovědi nevím (23). Pokles je obzvláště překvapující na PF JČU, kde připravují pouze učitele na 2. stupeň ZŠ. Tedy na praxích nepotkávají starší studenty 16 let.

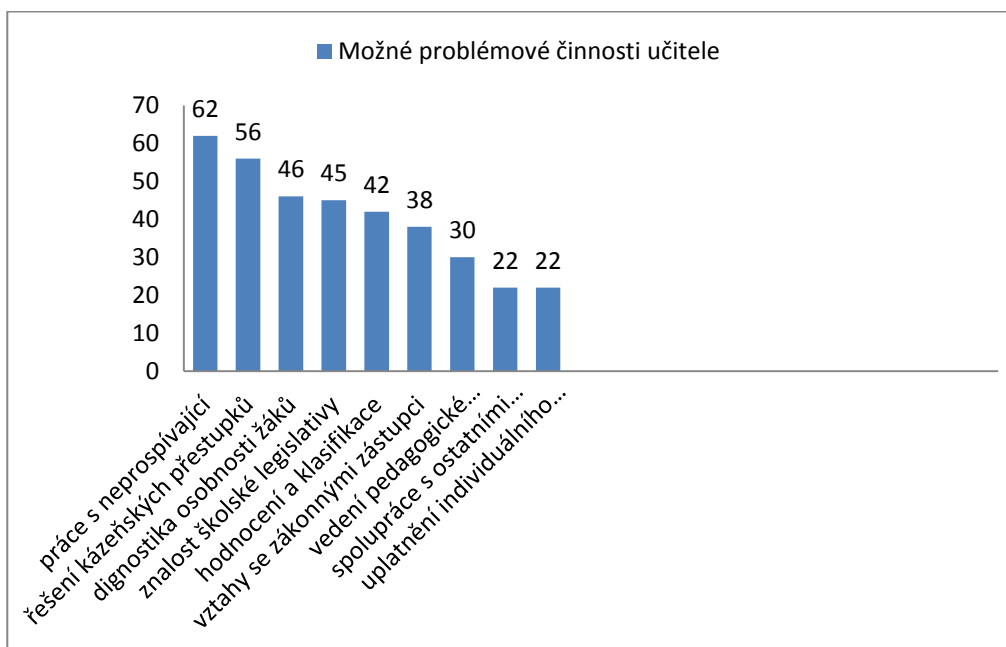


¹¹⁷ Tamtéž, s. 39.

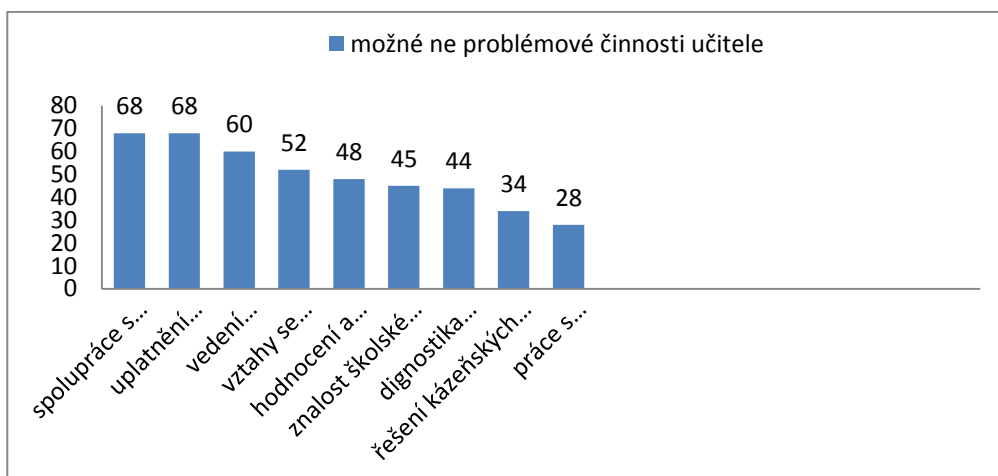
graf č. 20 Vyjádření k otázce – přizpůsobení vyučování věku dítěte

Otázka č. 8 - Možné činnosti učitele, které by mohly dělat potíže:

Předposlední otázka se zabývá činnostmi, které mohou po nástupu do praxe činit problémy. Činnosti byly inspirovány zkušeností autora, odbornou literaturou i potřebou pro školské manažery. Právě tyto oblasti si zaslouží větší pozornost po nástupu nováčka. Taktéž vymezují okruhy kontrol. Respondenti mohli vybírat ze zavřených otázek, dle počtu jednotlivých odpovědí byl sestaven žebříček s grafickým znázorněním. Výsledek je nutné korigovat faktem, že se jedná o subjektivní vnímání začínajících učitelů, kteří mohou vnímat mnohé činnosti značně zjednodušeně.



graf č. 21 Vyjádření k otázce – možné problémové činnosti učitele



graf č. 22 Vyjádření k otázce – neproblémové činnosti učitele

Přímo se zde nabízí srovnání s prací Šimoníka (1994), který pracuje s 24 činnostmi zahrnující celou oblast pedagogického zaměstnání.¹¹⁸

Činnost	Počet učitelů (v %), pro které byla činnost obtížná
1. Práce s neprospívajícím žáky	76,6
2. Udržení kázně při vyučování	75,2
3. Udržení pozornosti žáků	70,2
4. Diagnostika osobnosti žáků	63,8
5. Motivace žáků	59,6
6. Individuální jednání s rodiči žáků	59,6
7. Vedení schůzek s rodiči	57,5
8. Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	56,7
9. Řešení kázeňských přestupků	55,3

¹¹⁸ Tamtéž, s. 64 – 65.

10. Aktivizace žáků	55,3
11. Uplatnění individuálního přístupu k žákům	54,6
12. Nejen vyučovat, ale i vychovávat	53,2
13. Přizpůsobení vyučování věku žáků	48,9
14. Komunikace s žáky	47,5
15. Správná formulace otázek	46,8
16. Vedení pedagogické komunikace	46,1
17. Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu	40,4
18. Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	38,4
19. Časové rozvržení vyučovací hodiny	36,2
20. Hodnocení a klasifikace žáků	31,9
21. Organizace samostatné práce žáků	29,8
22. Spolupráce s ostatními pedagogy	27,7
23. Volba a použití vhodných pomůcek	27,7
24. Vysvětlení nové látky	27,0

Srovnáním dat od absolventů a začínajících učitelů s odstupem 20 let lze použít pro možnou reformní činnost v oblasti přípravy studentů učitelství na univerzitách nebo pro školský management, který získá aktuální data problémových oblastí adaptace nového zaměstnance.

První příčky zůstávají neměnné – neprospívání, kázeň a diagnostika. Navíc jsou zařazeny dvě praktické činnosti – školská legislativa a dokumentace. Z praktické výuky na univerzitě autor ví, že oblast legislativy je velmi zanedbaná. Studenti nemají elementární znalosti ze základů školské legislativy či pracovního práva. O dokumentaci to platí snad ještě více, obzvláště po její digitalizaci. Obecně o každodenním životě a praxi školy se toho studenti moc nedozví. Pro přípravu studentů učitelství a jejich následný vstup do praxe to znamená, že se studium moc nezměnilo a přináší stále stejná úskalí.

Odborná literatura je v názoru na potřebě podřízení kurikula studia učitelství potřebám učitelů rozdrovena. Chráska (1996) ve svém výzkumu na skupině 26 pedagogických expertů, u kterých zkoumal důležitost vědomostí a dovedností z pedagogiky, konstatuje:

„Teoretická fronta by se neměla v žádném případě dívat přezíravě na potřeby praxe, je však otázkou, zdali vůbec, do jaké míry a v jakém smyslu by např. kurikula pedagogických disciplín měla odpovídat zjištěným názorům učitelů...Je věci odpovědné vědecké analýzy posoudit, proč učitelé po určitých vědomostech a dovednostech volají a proč jiné vědomosti a dovednosti odmítají.“¹¹⁹

Více naslouchá potřebám praxe Šimoník (1994), který jednoznačně postuluje svoji tezi:

¹¹⁹ Chráska, M., *Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité?*, Pedagogika 46, č.3, s. 264.

Za nejdůležitější určují vyučující ve výše zmiňované studii:

- Znat základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit metodu adekvátní
- Umět komunikovat se žáky, učiteli a rodiči
- Znat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě
- Umět hodnotit učební výkon žáka
- Umět formulovat výukové cíle
- Znat teoretické základy vyučovacího procesu

„Koncepce učitelského studia na jednotlivých fakultách vychází především z představ možností, ale i dílčích zájmů jednotlivých kateder, oborů a fakult, tedy z představ a možností vysokoškolských učitelů. Ty je však třeba neustále konfrontovat s potřebami škol, se skutečnou praxí. Proto je žádoucí, aby učitelské fakulty spolupracovaly se všemi typy škol, se školskou správou a školní inspekcí.“¹²⁰

S problémy začínajících učitelů v zahraničí se zabýval Průcha (1997), který představil ve své práci výzkum Veenmana a jeho žebříček problematických činností u zahraničních učitelů. Nejfrekventovanější problémy jsou si velmi podobné, jak ukazuje tabulka níže.¹²¹

Problém	F
1. Udržovat disciplínu ve třídě	85
2. Motivovat žáky	50
3. Přizpůsobovat se individuálním zvláštnostem žáků	46
4. Hodnotit výsledky žáků	38
5. Rozvíjet vztahy s rodiči	36
6. Nevyhovující pomůcky a materiály	32
7. Organizovat práci žáků ve třídě	30

Otázka č. 9 - Jak byste nyní, před ukončením studia, zhodnotil své rozhodnutí studovat na PF JČU? Nastoupil byste znovu:

Poslední otázka dotazníkového výzkumu se zabývá rozhodnutím, zda by se student pro studium rozhodl znova. Výpovědní hodnota by měla být značná, neboť by se v ní měly skrýt všechny předcházející odpovědi – motivy počínaje, přes uvědomění se jistých pedagogických znalostí a dovedností až po možnost uplatnění

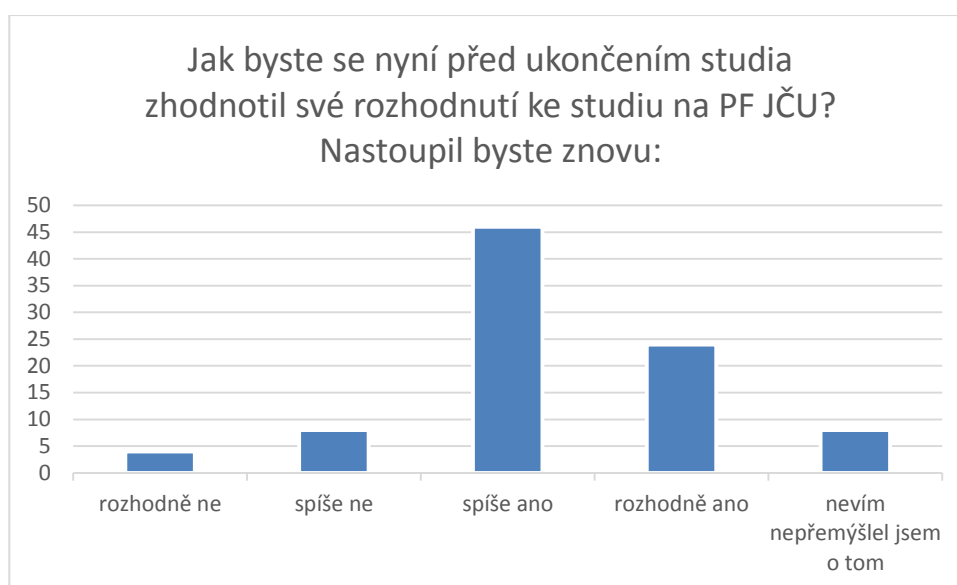
¹²⁰ Šimoník, O., *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 9. ISBN 80- 210-0944- 6., s.77.

¹²¹ Průcha, J., *Moderní pedagogika*, Praha: Portál 2002, s. 481, ISBN 80-7367-047-X, s. 215.

na trhu práce. Stejně tak jako u ostatních je možné namítnout, že přesnější pro zpětnou vazbu fakultě by byly odpovědi po několikaleté odmlce.

70 kladných odpovědí z 90 vyznívá vcelku dobře pro PF JČU. Ovšem neznamená to, že fakulta vychová 70 nadšených mladých expertů pro školství. Spíše je to rozhodnutí zahrnující všechny faktory provázející studium v Českých Budějovicích – od polohy města a jeho velikosti, přes zázemí, náročnost studia atd.

Z genderového pohledu se 85% respondentů – mužů vyjádřilo ke studiu na PF JČU velmi pozitivně, pouze tři respondenti by odmítli své rozhodnutí opakovat. U žen se vyjádřilo 78,71% všech dotázaných k možnosti opakování studia na PF JČU pozitivně. Žádný muž nezvolil neutrální odpověď nevím.



graf č. 23 Vyjádření zájmu studentů k opětovnému studiu na PF JČU

2.5 Ověření předpokladů výzkumu

- Předpoklad č. 1

Lze předpokládat, že většina respondentů označí svou oborovou připravenost jako dostatečnou.

- Z výzkumu vyplynulo, že studenti hodnotili svoji oborovou připravenost jako převážně dostatečnou. Předpoklad byl tedy potvrzen.

- Předpoklad č. 2

Lze předpokládat, že většina respondentů bude hodnotit svou didaktickou připravenost jako nedostatečnou.

- Z výzkumu vyplynulo, že studenti hodnotili svou didaktickou připravenost jako dostatečnou. Předpoklad nebyl potvrzen.

- Předpoklad č. 3

Lze předpokládat, že většina respondentů bude hodnotit své pedagogicko-psychologické kompetence jako nedostatečné.

- Z výzkumu vyplynulo, že studenti hodnotili své pedagogické kompetence jako převážně dostatečné. Předpoklad nebyl potvrzen.

- Předpoklad č. 4a)

Většina respondentů – mužů nebude vnímat své studium na pedagogické fakultě v souvislosti se svou orientací na profesi učitele.

- Z výzkumu vyplynulo, že většina respondentů – mužů své studium na pedagogické fakultě vnímalo v souvislosti se svou orientací na profesi učitele. Předpoklad nebyl potvrzen.

- Předpoklad č. 4b)

Většina respondentů – žen bude vnímat své studium na pedagogické fakultě v souvislosti se svou orientací na profesi učitelky.

- Z výzkumu vyplynulo, že většina respondentů – žen vnímalo své studium na pedagogické fakultě v souvislosti se svou orientací na profesi učitelky. Předpoklad byl potvrzen.

- Předpoklad č. 5a)

Většina respondentů – mužů nebude vyjadřovat po skončení bakalářského či magisterského studia svou volbu studia na pedagogické fakultě jako pozitivní

- Z výzkumu vyplynulo, že většina respondentů – mužů označila svou volbu studia na pedagogické fakultě jako pozitivní.

- Předpoklad č. 5b)

Většina respondentů – žen bude vyjadřovat po skončení bakalářského či magisterského studia svou volbu studia na pedagogické fakultě jako pozitivní.

- Z výzkumu vyplynulo, že většina respondentů – žen se vyjádřila k možnosti opakování studia na PF JČU pozitivně. Předpoklad byl potvrzen.

2.6. Diskuze k závěrům praktické části

Tento výzkum se snažil poukázat na případné rozdíly mezi požadovanými a reálnými kompetencemi (dovednostmi) učitelů nastupujících do praxe. Zaměřili jsme se rovněž na názory studentů na to, do jaké míry vysokoškolské studium formovalo odpovídající postoje ke studiu, k budoucímu učitelskému povolání a k dalším důležitým stránkám edukační praxe.

Výsledky práce naznačují střet realisticky uvažujícího autora, který pracuje již čtvrtým rokem jako zástupce ředitele na gymnáziu a který se již setkal s problematikou začleňování nových kolegů do chodu školy, s univerzitním prostředím, které má nejenom teoretický charakter, ale i určitý vysoký ochranný faktor před realitou. Autor je taktéž profesně spjat s univerzitním prostředím PF JČU a zároveň není tak vzdálen od svých studijních let na ní a i od svých peripetií s následnou adaptací zaměstnání.

Z praxe i z odborné literatury, která je v práci v její teoretické části zmiňována, je shoda ve faktu že studium na pedagogických fakultách nepřipraví studenty na edukační realitu, včetně praktických otázek chodu školy. Ovšem záměr práce bylo zjistit, zda tento pocit mají i studenti závěrečných ročníků.

S vyhodnocenými odpověďmi by mohla být PF JČU velmi spokojena, neboť na všechny stanovené výzkumné otázky lze odpovědět kladně.

Z první vyplývá, že PF JČU je primární volbou těch, kteří mají zájem o rozšíření svých oborových znalostí. Tito studenti se vůbec nebrání nástupu do zaměstnání jako učitel. Vzhledem k nastaveným podmínkám přijímacího řízení mají velkou šanci se na preferované obory dostat a rozvíjet se. Dokonce se většina cítí být vhodným typem pro učitelství, i když to nebylo nikdy nikým zkoumáno, a jedná se tedy o pocit ryze subjektivní, vzniklý na základě svých představ o učiteli a výkonu tohoto povolání. Možná právě proto je tento pocit velice cenný. Určité pochybnosti jsou, mohou a nemusejí být jen v souvislosti s přechodem k praktickému uplatnění teoretických znalostí, ale jedná se i o složité období, ve kterém se odehrává plno podstatných životních změn – odchod z univerzity, kolejí, nové vztahy nejenom pracovní, finanční emancipace. To jsou vnější okolnosti, které nepřispívají ke klidné adaptaci.

Absolventi mají určitou představu o ideálním učiteli, většinou formovanou svoji edukační zkušeností. Možná jim chybí odvaha jít vlastní cestou a příliš tak spoléhají na osvědčené funkční stereotypy, které ovšem v dynamicky se vyvíjejícím prostředí školy nemusí vždy fungovat.

Velmi překvapující jsou výsledky v otázkách připravenosti na výkon povolání. Ve všech oblastech se studenti cítí být dostatečně připraveny, i v oblastech, v nichž by zakolísal i mnohý zkušenější kolega - např. otázky motivace, udržení pozornosti, individuální uzpůsobení, vše bylo vyhodnoceno kladně.

Proti námitce, že za vším je velmi malá či žádná praktická zkušenost respondentů, je možné vznést výsledky otázky, v níž respondenti vcelku reálně

odhadli možné problematické činnosti doprovázející praxi. Samozřejmě bez návrhu řešení, to by nebylo zrovna férové.

Z výzkumu se podařilo získat klíčovou odpověď na to, do jaké míry se respondenti cítí, že je studium na PF JČU připravilo na výkon učitelské profese. A cítí se připraveni a studium by absolvovali v převážné většině znova.

Měla by tedy univerzita vůbec něco na přípravě budoucích pedagogů měnit, když můžeme hovořit o spokojenosti jejich studentů? Jistě kromě hojně diskutovaného tématu pedagogických praxí – kdy, kde a jak je začlenit do přípravy. Je třeba připravit studenty na praktické problémy provázející školství, více zapojit vedoucí školské pracovníky. Pracovat na praktickém využívání klíčových kompetencí, na procvičování autoevaluace a posilování psychické odolnosti jednotlivých absolventů. Vzhledem k demografickým trendům je nutné se zamyslet nad nabídkou a potřebností jednotlivých aprobací, nad celkovým počtem studentů i nad zpřísněním studia.

Nikoliv vedlejším cílem práce, ba naopak plně se doplňujícím a prolínajícím se cílem práce, je záměr, že realizace výzkumu má přinést poznatky pro personální práci školského managementu, především v oblasti procesu adaptace nového zaměstnance, odstraňování nedostatků vyplývajících z nedostatečné přípravy na fakultách připravujících budoucí učitele.

Výše uvedená zjištění dokazují, že předpoklad o nepřipraveném jedinci z pedagogických fakult, kterého zocelí až praxe, je zavádějící. Vedoucí pracovník tak spoléhající na svůj instinkt podložený třeba i praktickou zkušeností. Může narazit na nečekaný odpor a tím i ztížit adaptaci nového pracovníka, neboť vzhledem k výsledkům práce se spíše jedná o mladé odborníky, kteří se cítí být dostatečně připraveni na výkon praxe a kteří věří, že mohou nabídnout mnohé. Tento trend není omezen pouze na Pedagogickou fakultu JČU, ale i sama děkanka Pedagogické fakulty UK v rozhovoru pro Učitelské noviny přiznává, že největším specifíkem

fakulty jsou velmi kvalitní oborové didaktiky a že studenti fakulty jsou velmi spokojeni s praktickou přípravou a oborovými didaktiky.¹²²

Výsledky práce by měly být zohledněny při adaptačním procesu nového zaměstnance, který by měl mít neustále pocit, že je a bude pro školu přínosem a ne zátěží. Touha managementu škol po hotových učitelích nezatěžujících systém je poněkud lichá, stesky po více praxích u studentů nemusí vždy korelovat s její kvalitou. Adaptace jako perfektně zvládnutý administrativní proces nemusí být jedinou správnou cestou. I když propracovaný systém je potřebný. Takový manuál poskytuje ve své práci Šupová (2012), která připomíná povinnosti vyplývající nejen z legislativy, ale i z praktického chodu školy.¹²³ Taková příručka může být vhodným pomocným nástrojem pro školy, kde není takový manuál k dispozici.

Ovšem pouze mechanická implementace takového manuálu může být zdrojem budoucích nedorozumění, vrcholící až odchodem ze zaměstnání. Přílišné spolehnutí na formální uvedení do funkce bez hlubšího projevení zájmu po celý školní rok popř. přenesení zodpovědnosti na uvádějícího učitele nemusí přinést patřičný efekt. V kombinaci s přetížením, s omezenou komunikací ve sboru může přispívat k šoku za reality. Přizpůsobení manuálu na konkrétní personální situaci je v plně v rukou školského managementu.

Závěr

V této práci jsem se zaměřil na názory studentů Pedagogické fakulty JČU a na to, do jaké míry formovalo vysokoškolské studium jejich postoje ke studiu, k budoucímu učitelskému povolání a k dalším důležitým stránkám edukační praxe.

V teoretické části jsem se snažil vymezit základní termíny související s výkonem povolání učitele, což pomohlo formulovat očekávání v praktické části.

¹²² Doubrava, L., *Chloubou Prahy jsou oborové didaktiky*, in: Učitel'ské noviny, 10/2015, s. 10 - 11.

¹²³ Šupová, K., *Začínající učitel na střední škole*, Praha, 2012. Bakalářská. Centrum školského managementu. Vedoucí práce Lhotková, s. 54 – 65.

Termíny jako profese, profesní kariéra, standard, kompetence jsou v odborné literatuře hojně používané, bohužel s dost často odlišným obsahem. Povedlo se také ukázat, že pregraduální příprava studentů učitelství je v širším kontextu českého školství vnímána jako jeden z problémů, který nemají řešit pouze pedagogické fakulty. Ostatně ho osamoceně ani nemohou vyřešit. K tématu připravenosti studentů patří neodmyslitelně jejich zapojení do praxe, což je téma hodné samostatné práce, neboť zahrnuje efektivitu vynakládaných státních prostředků na přípravu budoucích pedagogů, analýzu studijních programů i vlastní personalistiku. Autoři teoretických prací i personalisté vědí, že vhodné zapojení do praxe zhodnotí vynaložené prostředky státu, ušetří peníze i starosti zaměstnavatelům.

Výsledky praktické části upravují názor o absolventech Pedagogické fakulty JČU, i když ostatní výzkumy potvrzují má zjištění. Pedagogická fakulta již není „popelkou“ mezi ostatními fakultami, hlásí se na ni studenti, kteří na ni chtějí studovat a kteří si sebe dokážou představit v pozici vyučujícího. Fakultu opouštějí s trochou nejistoty, ale s přesvědčením, že v povolání obstojí.

Co se moc nezměnilo, je bohužel přístup školského managementu. Výzkumy z 90. let u Šimoníka (1994), Kalhous s Horákem v Olomouci (1996), Zimová (1996) v Ústí nad Labem jasně poukazují na existenci systémového přístupu k začleňování nových kolegů v oblasti formálního i neformálního seznamování s pracovištěm. Mezi hříchy školského managementu patří málo času, přetíženost, neexistence uvádějího učitele, neexistující komunikace mezi vedením a novicem. Možná i přehnané nároky a předpoklad, že dotyčný stejně nic neví. To kromě mnoha dalšího ztěžuje rozhodnutí, zda ve školství zůstat či odejít jinam. Vzájemné nepochopení může vést k obvinění pedagogických fakult, že nedokáží připravit na praxi. Tím se samozřejmě ovšem nijak neliší od ostatních vysokých škol. Jistý druh vulgarizace teorie v praxi zrovna moc nepomáhá přiblížit fakulty se školami. Argumenty proti pedagogickým fakultám jsou taktéž dosti podobné: málo praxe, nevhodný výběr uchazečů, podcenění oborových didaktik.

Řešení není jednoduché. Když pomineme neexistující profesní standard a chybějící vizi školské soustavy, dostaneme se až ke konkrétnímu řediteli školy, který musí změnit svůj přístup absolventovi. Musí respektovat, že jde o jedince, který v následujících letech může být velmi prospěšný, pokud není zavalen nesmyslnými úkoly. I relativně ve školství nepoužívané metody jako mentoring či koučink by mohly být řešením. Pokud nechceme experimentovat, plně postačí věnovat se klimatu pracovního prostředí, tj. v otevřeném a přátelském prostředí se člověk nebojí zeptat.

Seznam použité literatury

- Belz, H., Siegrist, M., Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- Bendl, S., Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika*, 2002, roč. LII, č. 3, s. 346-363.
- Blížkovský B., Kučerová S., Kurelová M., Středoevropský učitel, Brno: Konvoj 2000, ISBN 80-85615-95-9.
- Binderová P., Student učitelství a jeho profesní příprava na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, České Budějovice 2010 – diplomová práce.
- Delors, J., Učení je skryté bohatství. „Vzdělání pro 21. století. Praha: PdF UK, 1997. 125 s.
- Gavora, P., Úvod do pedagogického výzkumu, Brno: Paido 2000, ISBN 80-85931-79-6
- Havlík, R., Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika* 45, 1995, s. 154-163.
- Helus, Z., Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007, č. 3, roč. 57, s. 349-363. ISSN 0031-3815.
- Helus, Z., Učitelské povolání dnes a zítra, in: Somr a kol., *Pedagogika pedagogů – Tradice a současnost učitelství*, JČU České Budějovice 2012.
- Chrásková, M., Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité?, *Pedagogika* 46, č. 3.
- Kalhous, Z., Horák, F., K aktuálním problémům začínajících učitelů, *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 245-255.
- Kotásek, J., Růžička, R., Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 2, s. 168- 180.
- Koubek J. Řízení lidských zdrojů. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-85943-51-4.
- Kurelová, M., Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace, In: http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf, s. 13.
- Kyriacou, Ch., Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.
- Jaroš, D., Začínající učitel – faktory odchodu ze školství. Praha 2012, Centrum školského managementu. Vedoucí práce Mgr. Irena Lhotková Ph.D.
- Lukášová, H., Hledání kvality učitelství v České republice a v Evropě. In: Franiok, Petr. Knotová, Dana. (ed.). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 20-28. ISBN 978-80-210-4752-5.

Lukášová–Kantorková, H., Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů, Ostravská univerzita –pedagogická fakulta, 2003, ISBN 80-7042-272-6.

Mareš, J., Pedagogická psychologie, Praha: Portál 2013.

Mareš, J. a kol: Učitelé a jejich problémy. Pedagogika, 41, 1991, č. 3, s. 257-268.

Mezerová, D.,:Začínající učitel na základní škole. Praha 2011, Centrum školského managementu. Vedoucí práce Mgr. Irena Lhotková

McKinsey & Company: Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení, Praha 2010.

Palečková J., Tomášek V. a kol.: Hlavní zjištění výzkumu PISA 2013 – Matematická gramotnost patnáctiletých žáků, ČŠI Praha 2013.

Palečková J., Tomášek V, Basl J, Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 – Umíme ještě číst, UIV Praha 2010.

Podlahová, L., První kroky učitele. Praha: Triton, 2004, s. 14. ISBN 80- 7254- 474-8.

Pol, M., Lazarová B., Program adaptace nových pracovníků – nenáročná a návratná investice. In: Personál – časopis pro rozvoj lidských zdrojů. Trutnov: PRATR, 1997, č. 7-8, roč. 3, s. 16-17.

Průcha J., Moderní pedagogika, Praha: Portál 2002, s. 481, ISBN 80-7367-047-X.

Průcha, J., Waltrová, E., Mareš, J., Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

Průcha, J., Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7, s. 24.

Rýdl, K. a kol., Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi. [online] Praha, 2009. [cit. 2010 – 05 - 28] Dostupné z <<http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>>

Santiago P., Gilmore A., Nusche D., Sammons P., Zprávy OECD O hodnocení vzdělání – Česká Republika 2012© OECD 2012.

České školství v mezinárodním srovnání - vybrané ukazatele publikace OECD education at a glance 2011, UIV 2011.

Spilková, V., Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. Pedagogika. 2006. roč. 56, č. 1. s. 19-30. ISSN 0031-3815.

Šimoník, O., Začínající učitel. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, ISBN 80-210-0944-6.

Švec, V., Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In Walterová, Eliška (ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník

z celostátní konference, 1. díl. Praha: UK PedF, 2001, s. 47-63. ISBN 80-7290-059-5.

Švec, V., Pedagogická příprava budoucích učitel, Brno: Paido 1999, ISBN 80-85931-70-2.

Švecová, J., Vašutová J., Problémy učitelské profese ve světě, Praha: ÚIV 1997.

Šupová, K., Začínající učitel na střední škole, Praha, 2012. Bakalářská. Centrum školského managementu. Vedoucí práce Mgr. Irena Lhotková.

Urbánek, P., Vybrané problémy učitelské profese, Liberec: TUL 2005, ISBN80-7083-942-2.

Vašutová, J., Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. 192 s. ISBN 80-7315-082-4.

Vašutová, J. a kol., Vzděláváme budoucí učitele, Praha: Portál 2008, ISBN 978-80-7367-405-2.

Walterová E., Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 2. díl, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2001.

Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání: kapitola 3: Vzdělanost., garant kapitoly Daniel Münich 2011.

Přílohy

Příloha č. 1 - Dotazník

Vážené kolegyně a kolegové,

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí výzkumu mé diplomové práce.

Předem velmi děkuji za Vaši ochotu ke spolupráci.

Mgr. Bc. Martin Štoudek

Dotazník

a) Pohlaví: muž žena

b) Věk:.....

A. Na svůj studovaný obor PF JČU jsem se přihlásil/a z důvodu:
(1 = vůbec nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nevím, 4 = spíše souhlasím, 5 = zcela souhlasím).

		1-5
	Na svůj studovaný obor na PF JČU jsem se přihlásil/a z důvodu zájmu o vykonávání kariéry učitele.	
	Na svůj studovaný obor na PF JČU jsem se přihlásil/a z důvodu zájmu o hlubší znalosti studovaného předmětu.	
	Na svůj studovaný obor na PF JČU jsem se přihlásil/a, protože jsem nebyl/a přijat/a na jinou vysokou školu.	
	Jiné důvody – získání akademického titulu, výhody plynoucí ze statutu studenta	

B. Po absolvování studia na PF JČU a získání patřičné kvalifikace uvažují o následujících možnostech (vyberte jednu nejvíce pravděpodobnou):

		Vyberte 1 možnost
	Chci se ucházet o místo učitele	
	Uvažuji alespoň o několikaleté praxi	
	Nevím	
	Nechci dále pracovat ve školství	
	Jiné:	

C. Jak hodnotíte své předpoklady pro výkon povolání:

(1 = vůbec nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nevím, 4 = spíše souhlasím, 5 = zcela souhlasím).

		1-5
	Cítím se jako vhodný typ pro učitelství	
	Mám určité pochybnosti	
	Necítím se jako budoucí učitel	
	Nepřemýšlel jsem o tom	

D. Do jaké míry se ztotožňujete s těmito vlastnostmi ideálního učitele?
 (1 = vůbec nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nevím, 4 = spíše souhlasím, 5 = zcela souhlasím).

		1-5
	Mít rád děti a mládež a být s nimi schopen komunikovat	
	Být dobře informovaný	
	Být flexibilní	
	Být optimistický	
	Být modelem rolového chování	
	Být důsledný	
	Být jasný a stručný	
	Být otevřený vůči druhým a světu	
	Být trpělivý	
0	Být vtipný	
1	Být dostatečně sebejistý	
2	Projít přípravou na profesní dráhu	
3	Být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny	

- E. Pedagogicko-psychologická příprava – Cítím se připraven?
 (1 = vůbec nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nevím, 4 = spíše souhlasím, 5 = zcela souhlasím).

		1-5
	Kompetence poradenská a konzultativní činnost	
	Řešení problémových situací	
	Komunikativní kompetence ve vztahu k dětem, k dospělým	
	Motivace žáků	
	Udržení pozornosti žáků a aktivizace žáků	

- F. Teoreticky se cítím dobře připraven v rámci jednotlivých aprobačních oborů
 (1 = vůbec nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nevím, 4 = spíše souhlasím, 5 = zcela souhlasím).

		1-5
	Teoreticky se cítím připraven v pedagogicko-psychologické oblasti	
	Teoreticky se cítím dobře připraven v oborových didaktikách	

G. V didaktice hodnotím svou připravenost v následujících oblastech takto:
(1 = vůbec nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nevím, 4 = spíše souhlasím, 5 = zcela souhlasím).

		1-5
	Dobře vysvětlení nové látky	
	Volba a použití vhodných didaktických pomůcek	
	Časové rozvržení učiva	
	Přizpůsobení vyučování věku dítěte	

H. Možné činnosti učitele, které by mohly dělat potíže:

		Ano/Ne
	Hodnocení a klasifikace žáků	
	Práce s neprospívajícími žáky	
	Spolupráce s ostatními pedagogy	
	Diagnostika osobnosti žáků	
	Vedení pedagogické dokumentace	
	Uplatnění individuálního přístupu k žákům	
	Řešení kázeňských přestupků	
	Znalost školské legislativy	
	Vztahy se zákonnými zástupci	

- I. Jak byste nyní, před ukončením studia, zhodnotil své rozhodnutí studovat na PF JČU? Nastoupil byste znovu:

Zakroužkujte jednu z možností

1	=	rozhodně	ne
2	=	spíše	ne
3	=	spíše	ano
4	=	rozhodně	ano
5	=	nevím nepřemýšlel jsem o tom	