

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Studium v zahraničí jako příležitost pro osobnostní a profesní
rozvoj budoucího učitele**

Study abroad as an opportunity to personal and professional development
of future teacher

Štěpánka Horáková

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Studium v zahraničí jako příležitost pro osobnostní a profesní rozvoj budoucího učitele“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. července 2022

.....

Štěpánka Horáková

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D., za odborné a inspirativní vedení, cenné rady a vstřícnost při konzultacích.

Mé poděkování patří též Mgr. Jaroslavu Pěničkovi za mé zapojení do výzkumu pro předmět „Students Research Project in the Czech Republic“, který mi pomohl se zorientovat v tomto výzkumu.

Velké díky patří i všem respondentům, kteří byli ochotni účastnit se výzkumu a podělit se o vlastní zkušenosti.

Obsah

Abstrakt (česky).....	7
Abstract (English).....	8
Úvod.....	9
1 Studium v zahraničí.....	11
1.1 Studium v zahraničí – úloha EU	11
1.2 Studium v zahraničí – cíle a přínos pro společnost.....	12
1.3 Studijní programy pro studium v zahraničí.....	13
1.4 Důvody k účasti na studiu v zahraničí	16
1.4.1 Profesní důvody	17
1.4.2 Osobnostní důvody	18
1.5 Mobilita studentů VŠ	19
1.6 Shrnutí.....	21
2 Fáze nabývání učitelské profese.....	22
2.1 Pregraduální příprava	23
2.1.1 Reflektivní model pregraduální přípravy budoucích učitelů	24
2.2 Začínající učitel.....	27
2.3 Učitel expert.....	29
2.4 Vyhasínající učitel.....	30
2.5 Profesní rozvoj	32
2.6 Shrnutí.....	33
3 Učitelská osobnost a nabývání klíčových kompetencí profese.....	34
3.1 Osobnost učitele.....	35
3.2 Klíčové kompetence učitele	39
3.3 Shrnutí.....	41
4 Cíl a výzkumná otázka výzkumu	43

4.1	Použité metody	43
5	Vlastní reflektivně zpracovaná zkušenost ze studia v zahraničí	44
5.1	Jednání.....	45
5.2	Zpětný pohled na jednání	48
5.3	Uvědomování si podstatných aspektů	50
5.3.1	Osobnostní rozvoj	50
5.3.2	Profesní rozvoj	51
5.4	Vytvoření alternativních postupů jednání	52
5.5	Vyzkoušení.....	53
6	Dotazník	55
6.1	Realizace výzkumu	55
6.1.1	Získání respondentů	58
6.1.2	Proces sbírání dat	59
6.2	Vyhodnocení získaných dat	60
6.2.1	Demografické údaje	60
6.2.2	Očekávání studentů před nástupem na mobilitu Erasmus+ (Osobnostní rozvoj) 62	
6.2.3	Očekávání studentů před nástupem na mobilitu Erasmus+ (Profesní rozvoj) 64	
6.2.4	Vnímaný stav po návratu z Erasmus+ (Osobnostní rozvoj)	65
6.2.5	Vnímaný stav po návratu z Erasmus + (Profesní rozvoj)	69
6.2.6	Všeobecná tvrzení.....	71
6.2.7	Prostor pro doplnění vlastních myšlenek a názorů	72
7	Rozhovory	75
7.1	Získání respondentů	76
7.2	Výzkumný soubor	76
7.3	Průběh rozhovorů	77

7.4	Vyhodnocení rozhovorů.....	78
7.4.1	Subjektivní efekt studijního pobytu na účastníka.....	78
7.4.2	Vliv studijního pobytu na další profesní rozvoj účastníka	81
7.4.3	Vnímání jiných národností po návratu ze studijního pobytu.....	84
7.4.4	Konkrétní přínos pro účastníky studijních pobytů.....	86
8	Diskuse	89
	Závěr	91
	Seznam použité literatury	93
	Seznam použitých zkratk	98
	Seznam tabulek a grafů.....	99
	Přílohy.....	I

Abstrakt (česky)

Diplomová práce se zabývá rolí, kterou může mít zahraniční studijní pobyt u budoucího učitele. Zkoumá, které oblasti profesní přípravy mohou být pobytem nejvíce ovlivněny a jak je tato zkušenost posouvá v osobní rovině. Teoretická část popisuje studium v zahraničí, především se zaměřuje na program Erasmus+ pro pregraduální studenty učitelství na 1. stupni. Druhá kapitola argumentuje fáze nabývání učitelské profese a možný vliv studia v zahraničí na ně. Všímá si především vlivu na profesní rozvoj studenta. Poslední kapitola teoretické části práce se zabývá vlivem zahraničního pobytu na rozvoj učitelské osobnosti, a to včetně nabývání klíčových kompetencí. Praktická část je smíšeným výzkumem s cílem zjistit, jak studium v zahraničí rozvíjí budoucí učitele v rámci jejich osobnostních a profesních kompetencí. Analyzuje zkušenosti a subjektivní reflexi účastníků zahraničního pobytu. Data jsou sbírána smíšeným výzkumem pomocí míchání metod, kdy se střídá metoda kvalitativní, kvantitativní a na závěr opět kvalitativní. Nejprve je pozornost věnována hloubkové reflexi konkrétního zahraničního studijního pobytu, poté analýze míry možného vlivu zahraničních pobytů na studenty pedagogické fakulty skrze dotazník a následně rozhovorům s vybranými respondenty. V závěru dochází ke shrnutí klíčových kompetencí, které byly v rámci studijního pobytu v zahraničí u účastníků nejvíce podpořeny. Z výzkumu vyplývá, že ačkoliv by měly mít studijní pobyty v zahraničí především dopad na profesní kompetence budoucích učitelů, mají výrazně větší vliv na rozvoj jejich osobnosti.

Klíčová slova: Erasmus+, studijní pobyt, osobnostní rozvoj, profesní rozvoj, klíčové kompetence, budoucí učitel, smíšený výzkum

Abstract (English)

This thesis is about a role that a study abroad can have for a future teacher. It researches which areas of professional preparation can be most affected by studying abroad and how this experience can contribute to a growth on a personal level. The theoretic part describes studying abroad, with a primary focus on Erasmus+ for pre-gradual students of primary school education. The second chapter argues the phases of gaining pedagogical profession and a possible effect of the abroad study on them. It focuses mainly on the effects on professional growth of a student. The last chapter of theoretical part of the thesis focuses on the effect of an abroad study on the growth of pedagogical persona including the gains to the key competences. The practical part is a mixed research, with the goal of discovering how studying abroad can help the future teachers grow in the areas of personal and professional competences. It analyzes experiences and a subjective reflection of the participants of an abroad study. The data are collected with a mixed research with the help of mixing the methods, where you use the qualitative method then quantitative method and finish with a qualitative method again. The attention is first on depth reflection of a concrete abroad study, then on the analysis of the amount of possible effect of abroad studies on students of Pedagogical faculty through a questionnaire and following the questionnaire is an interview with selected respondents. At the conclusion we summarize the key competences that were the most promoted ones within the scope of an abroad study. The research implies that even though studying abroad should have the most impact on professional competences of future teachers they have much bigger effect on the growth of their persona instead.

Key words: Erasmus+, stadium abroad, personal growth, professional growth, key competences, future teacher, mixed research

Úvod

Učitelská profese je odedávna pod drobnohledem společnosti. Laici i experti mají rozličné představy o tom, jaký by měl ideální učitel být a jaké kompetence by se měl snažit získat, aby byla jeho práce maximálně efektivní.

Na tom, jakými konkrétními kompetencemi má kvalitní učitel disponovat, se odborníci napříč oborem pedagogiky nedokážou plně shodnout. Má být kvalifikovaný a způsobilý pro práci učitele, nicméně existuje mnoho souborů vlastností neboli kompetencí, které zahrnují znalosti, postoje a dovednosti, jež člověk rozvíjí díky zkušenostem během života. Jedním z důležitých životních mezníků, který přináší studentům pedagogických oborů mnoho nových zkušeností, je právě studium v zahraničí. Budoucí učitelé mají možnost využít několik způsobů, jak se dostat do zahraničí a nabrat potřebné zkušenosti. Ve své práci se plánuji věnovat především programu Erasmus+ jakožto nejrozšířenějšímu programu, který nabízí studentům možnosti, o nichž budu psát.

I já osobně jsem měla možnost využít tuto jedinečnou životní příležitost. Můj studijní pobyt v zahraničí probíhající v akademickém roce 2017/18 v italské Padově mě velmi ovlivnil. Ve své době se jednalo spíše o rozvoj osobnostní, nicméně jsem měla v rámci studijního pobytu možnost také navštívit základní školu s Montessori prvky, která ve mně zanechala hluboký profesní dojem. Také jsem později na základě znalostí a dovedností získaných na pobytu v Itálii dostala svou první práci jako asistentka žáka v italské školce působící v Praze. Jsem živým důkazem, jak moc může studijní pobyt člověka ovlivnit a pozitivně posunout. Téma diplomové práce se mě osobně dotýká, navíc mě velmi zajímá téma profesního rozvoje jako takového.

Mám z tématu práce pocit, že má smysl, navíc mám díky němu možnost se dozvědět více o osobnostním a profesním rozvoji, což mi může pomoci v mé budoucí kariéře. Studium v zahraničí je podle mého názoru zásadní položkou v životopise absolventa, která mu dodává určitou přidanou hodnotu, neboť dokládá snahu studenta o vlastní posun již v rámci pregraduální přípravy.

Práce sama o sobě je důležitá, neboť by mohla případné čtenáře inspirovat k využití možnosti studia v zahraničí, osvětlit zájemcům možná očekávání a to, na co by se měli připravit před absolvováním celého procesu studijního pobytu. Nezanedbatelná je

i přínosnost pro oddělení zahraničních vztahů na Pedagogické fakultně Univerzity Karlovy. Výzkum předpokládá potvrzení myšlenky EU, že zahraniční mobilita vysokoškolských studentů je veskrze pozitivní a projekt má smysl.

V teoretické části práce se zabývám nejprve samotným studiem v zahraničí, jeho cíli a několika zásadními studijními programy, protože program Erasmus+ není jediným, který mohou studenti, případně učitelé, využívat. Důležitou součástí kapitoly jsou i motivační důvody pro absolvování studia v zahraničí, které mohou napomoci případným zájemcům s jejich rozhodnutím o účasti na zahraničním studijním pobytu. Závěr kapitoly pojednává o mobilitě vysokoškolských studentů, neboť jde o budoucí učitele, na něž se práce zaměřuje. Následující kapitola argumentuje jednotlivé fáze nabývání učitelské profese, neboť budoucí učitelé nejsou jediní, kteří mohou ze studijního pobytu těžit v rámci svého profesního rozvoje. Poslední kapitola popisuje spojení mezi učitelskou profesí a učitelskou osobností spolu s nabýváním klíčových kompetencí, aby bylo možné později zkoumat vliv studia v zahraničí na ně.

V praktické části diplomové práce představuji smíšený výzkum skládající se ze tří na sebe navazujících etap. První z nich je zpracování mé vlastní zkušenosti se zahraničním pobytem podle reflektivního modelu ALACT, který v praktické části práce blíže popíšu. Po její analýze následuje dotazování pomocí strukturovaného dotazníku zaměřeného na reflexe studia v rámci mobility Erasmus+ u studentů pedagogické fakulty v Praze, jehož prostřednictvím získám dostatečné množství relevantních dat. Pro hlubší porozumění problematice jsem se dále dotazovala vybraných účastníků šetření metodou polostrukturovaného rozhovoru.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak formulují studenti, kteří byli na zahraničním studijním pobytu, svou zkušenost, a analyzovat, jak se dotýká jejich osobnostního rozvoje a nabývání profesních kompetencí.

1 Studium v zahraničí

Tato kapitola zpracovává informace týkající se studijních pobytů, především pak pobytu Erasmus+, cílů studia v zahraničí v kontextu EU i možných důvodů studentů pro výjezd. Popsány budou rovněž podmínky účasti na studijním pobytu a uznání zahraničního studia domácí fakultou.

1.1 Studium v zahraničí – úloha EU

Evropská unie si klade kvalitní vzdělávání občanů členských zemí za jednu ze svých klíčových priorit. Shodují se na tom státy napříč Evropou, a přestože je organizace školství v kompetenci každého státu zvlášť, spolupracují na propojenosti, která existenci studia v zahraničí umožňuje.

Studium v zahraničí je zasazeno i do Smlouvy o Evropské unii, konkrétně do hlavy XII – Všeobecné a odborné vzdělávání, mládež a sport, která se o něm zmiňuje takto:

„Činnost Unie je mimo jiné zaměřena na:¹

- *rozvoj evropského rozměru ve vzdělávání, zvláště výukou a šířením jazyků členských států,*
- *podporu mobility studentů a učitelů, také prostřednictvím podpory akademického uznávání diplomů a započítáváním doby studia,*
- *podporu spolupráce mezi vzdělávacími institucemi,*
- *rozvoj výměny informací a zkušeností týkajících se otázek, které jsou společné vzdělávacím systémům členských států.“*

Z toho vyplývá, že se členské státy aktivně podílejí na podpoře spolupráce univerzit, mobilit studentů a zvyšování jejich kvalifikace v rámci zkušenostního vzdělávání. Strategické směry a cíle v oblasti vzdělávání a odborné přípravy jsou ustanoveny desetiletými plány, které přijímají ministři školství všech států Evropské unie. Tím posledním je Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání

¹ *Hlava XII: Všeobecné a odborné vzdělávání, mládež a sport.* In: *Eur-lex.europa.eu* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2010.083.01.0001.01.CES

a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030), přijato bylo dne 18. února 2021.² Jedná se o zastřešující dokument v oblasti vzdělávání až do roku 2030. Stanovuje mimo jiné pět strategických priorit, na které by členské státy měly zaměřit svou pozornost. Studium v zahraničí se nachází pod strategickou prioritou 2 – Celoživotní učení a mobilita pro všechny.³ V ní se mimo jiné hovoří o oblastech vzdělávání, na které bude v budoucnu zaměřena pozornost, jako je rozvoj odborného vzdělávání nebo zvýšení účasti na celoživotním vzdělávání.

Vzdělávacích projektů Evropské unie se účastní více než 30 zemí světa. Patří sem i nečlenské země, například členské státy Evropského hospodářského prostoru (Norsko, Lichtenštejnsko, Island) a země třetího světa.

1.2 Studium v zahraničí – cíle a přínos pro společnost

Studium v zahraničí jako takové má za cíl nejen zlepšení mezilidských vztahů, stírání rozdílů a prohlubování mezikulturních vazeb, které slouží jako prevence proti nesnášenlivosti a nepochopení, ale i zvyšování celkové úrovně vzdělanosti obyvatel EU. Rovněž se snaží i o rozšíření trhu práce. Přesun pracovní síly na základě aktuální nabídky a poptávky je starý jako lidstvo samo, nicméně nyní máme mnohem komfortnější cesty, jak dosáhnout pro učitele atraktivních pracovních pozic. Obecnou myšlenkou finančního podporování zahraničních mobilit je, že díky lepší vzdělanosti a odborné přípravě studentů dojde později k jejich lepšímu uplatnění na trhu práce jak doma, tak v zahraničí.⁴

² MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Evropský prostor vzdělávání 2021-2030. In: *Msm.cz* [online]. 5. 3. 2021 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.msm.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/5-3-2021-evropsky-prostor-vzdelavani-2021-2030-1>

³ RADA EVROPSKÉ UNIE. Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce. In: *Msm.cz* [online]. 18. 2. 2021 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://www.msm.cz/uploads/231/Dokumenty_o_dalsim_vzdelavani_a_celozivotnim_uceni/Usneseni_Rady_o_strategickem_ramci_evropske_spoluprace_v_oblasti_vzdelavani_a_odborne_pripravy_2021_2030_15.3.2021.pdf

⁴ EUROPEAN COMMISSION. Economic and fiscal policy coordination. *Ec.europa.eu* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination_en

Investice se tedy vyplatí do budoucna. Ti, kteří projdou zkušeností pobytu v zahraničí, by neměli mít problém vyplnit mezeru na trhu práce jinde v Evropě, neboť již mají zkušenosti s životem mimo domov a dokáží se uplatnit.

V rámci přesunu za odborným vzděláním, tedy studijní mobilitou v zahraničí (dále jen mobilitou), se studenti seznamují se svými kolegy a kolegyněmi z cizích zemí, což je jeden ze základních pilířů mezinárodní spolupráce. To nemá za důsledek pouze odbourávání předsudků o jiných národnostech, ale rovněž dochází k významné podpoře dobrých vztahů mezi studenty. Ti navazují nejen kolegiální kontakty, které mohou být v budoucnu prospěšné pro jejich kariéry, ale i dlouhodobá přátelství, případně vztahy trvalejšího rázu. V roce 2017 hovořila Pia Ahrenkilde Hansen, tehdejší mluvčí Evropské komise, o „milionu Erasmus dětí“, které se od roku 1987 narodily párům, které se poznaly v rámci svých mobilit v zahraničí.⁵

Moderní společnost podporuje zvýšení vzdělanosti. Učitelé, kteří se vzděláváním ostatních zabývají profesně, musí začít s rozšiřováním svých znalostí nejprve u sebe. K tomu jim v rámci jejich pregraduální přípravy či jejich dalším profesním rozvoji pomáhají nejrůznější studijní programy v zahraničí, z nichž si učitel může vybrat, který pro sebe považuje za nejvhodnější.

1.3 Studijní programy pro studium v zahraničí

Největší příspěvkovou organizací, která v České republice zajišťuje vzdělávací projekty v zahraničí, je Dům zahraničí spolupráce (dále jen DZS). Byla zřízena ministerstvem školství v roce 2013 a administruje programy zaměřené na oblast formálního a neformálního vzdělávání.

⁵ EUROPEAN VIEWS. Erasmus Impact Study reveals: 1 million babies born to Erasmus couples since 1987. In: *European-views.com* [online]. 15. 4. 2018 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.european-views.com/2018/04/erasmus-impact-study-reveals-1-million-babies-born-to-erasmus-couples-since-1987/>

DZS má za cíl podpořit vycestování do zahraničí pro zájemce všech věkových kategorií od žáků přes mládež, absolventy až po učitele a zaměstnance škol. Zajišťují mnoho typů zahraničních pobytů, mezi které patří:

- dlouhodobé i krátkodobé studium na vzdělávacích institucích,
- stáže pro získávání praxe ve firmách a podnicích,
- celoživotní vzdělávání v rámci kariérního rozvoje,
- dobrovolnické aktivity,
- výzkum v rámci studijních návštěv.

Pod DZS rovněž spadá Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (dále jen NAEP). Jejím nejrozsáhlejším projektem je program Erasmus+, patří sem ale i jiné důležité programy jako například CEEPUS, fondy EHP či projekt eTwinning.

Jako první bude přiblížen studijní pobyt Erasmus+ (dále jen „Erasmus+“). Ten je jedním z nejznámějších programů Evropské unie zaměřených na vzdělávání a výchovu nejen vysokoškolských studentů. Jedná se o vzdělávací program, jehož hlavním cílem je podpora mobility mladých lidí i pracovníků s mládeží, odborná příprava studentů na jejich budoucí uplatnění v oboru a tvorba strategických partnerství v rozmanitých oblastech vzdělávání. Byl založen v červnu roku 1987, ale výměnné pobyty byly Evropskou komisí podporovány již od roku 1981.⁶

Program umožňuje realizovat mezinárodní pobyty především mládeže, vysokoškolských studentů a zaměstnanců na partnerských vysokých školách s cílem podporovat jejich osobnostní a profesní rozvoj. Program nabízí širokou škálu aktivit od studijních pobytů až k pracovním stážím. Česká republika se do programu zapojuje od roku 1998, od roku 2014 se nazývá Erasmus+ a nahrazuje předešlé programy podobného typu, jejichž aktivita byla již ukončena.

⁶ DŮM ZAHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE. *Mezinárodní vzdělávání v obrazech a číslech* [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce [cit. 2022-06-16]. ISBN 978-80-88153-41-2. Dostupné z: https://www.dzs.cz/sites/default/files/2020-09/DZS_v%20cislech.pdf

Projekt podporuje spolupráci a mobilitu ve všech sférách vzdělávání i v odborné přípravě. Nezapomíná ani na mládež a oblast sportu. Programu se mohou zúčastnit jak jednotlivci z řad studentů, učitelů nebo dobrovolníků, tak organizace, například školy, mládežnické a nevládní organizace. Program Erasmus+ umožňuje mezinárodní výjezdy a podporuje mezinárodní spolupráci. Přináší inovace do vzdělávání a v účastnících podporuje všeobecný rozvoj dovedností. Dále zpřístupňuje českým organizacím nenahraditelné zkušenosti ze zahraničí a pomáhá jim navázat cenné a dlouhodobě výhodné mezinárodní spolupráce.

Jak již bylo řečeno, ačkoliv je program Erasmus+ tím neznámějším a tato diplomová práce se svou teorií i výzkumem zaměřuje právě na něj, není jediným studijním programem, který svou podstatou podporuje osobnostní a profesní rozvoj. Nyní si představíme některé další zásadní projekty DZS – například CEEPUS, fondy EHP zajišťující spolupráci s Norskem, Islandem a Lichtenštejnskem či projekt eTwinning.⁷

Cílem programu CEEPUS je propojení vysokých škol členských zemí prostřednictvím projektů spolupráce označovaných jako sítě. Tyto sítě vytváří vždy tři vysoké školy ze tří zemí zapojených do programu CEEPUS, které společně utváří zvolený projekt. Program je určen primárně pro mobility studentů i akademických pracovníků a přispívá k propojení evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání a evropského výzkumného prostoru. Zájemci mohou vyjet v rámci sítě, kterou má vytvořenou jejich katedra, případně si mohou zvolit takzvanou „freemover“ variantu a odcestovat na jakoukoliv VŠ. Program nyní začíná pracovat i s online variantami mobilit.

Výjimečný program eTwinning tvoří největší online komunitu škol v Evropě. Díky bezpečnému prostředí se zde mohou učitelé a žáci virtuálně setkávat, spolupracovat a realizovat projekty na dálku. Kromě toho, že se díky tomu zlepšují ve znalosti cizího jazyka, učí se také v praxi využívat digitální technologie, což přispívá k jejich mediální gramotnosti, na kterou se dnes klade velký důraz. Účastníci rovněž poznávají jiné kultury a vzdělávací systémy. Učitelé mohou v rámci projektu využít rozsáhlé možnosti profesního rozvoje. K dispozici jim jsou konference, školení v zahraničí, online webináře i metodické a informační semináře.

⁷ DŮM ZAHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE. DZS programy. *Dzs.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/programy-site>

V důsledku pandemie COVID-19 je tato varianta mezinárodní spolupráce čím dál tím více oblíbená, podle DZS je do ní aktuálně zapojeno přes 700 000 učitelů z více než 193 000 škol.

Velice zajímavý program je Evropský sbor solidarity. Jako jeden z mála projektů se zaměřuje především na pomoc potřebným. Jeho hlavním typem výjezdu je dobrovolnictví, které umožňuje mladým lidem zapojení do řešení aktuálních společenských problémů. Mezi hlavní priority v období trvání programu Evropského sboru solidarity 2021–2027 patří zapojení mladých lidí do demokratického procesu, posilování jejich digitální gramotnosti, environmentální projekty zaměřené na udržitelnost a podpora inkluzivnější společnosti. Účastníci tak nabývají nových zkušeností, což je činí atraktivnějšími na trhu práce.

1.4 Důvody k účasti na studiu v zahraničí

Lidé mají různé individuální důvody k účasti na studijním pobytu v zahraničí, je však možné některé z nich zobecnit. Tyto kategorie byly v rámci diplomové práce rozděleny pro lepší přehlednost do dvou oblastí – profesní a osobnostní. Ačkoliv jsou důvody rozlišovány, úzce spolu souvisí. Jazykové schopnosti nám například mohou dopomoci při komunikaci nejen na akademické půdě, ale také při cestování v rámci rekreace.

Největší evropská studentská organizace Erasmus Student Network (dále jen ESN) převzala v prosinci roku 2021 seznam hlavních důvodů, proč by studenti měli využít program Erasmus+ a vyjet na studijní mobility od autorky článku Dekanic.⁸ Článek se týká hlavních motivačních aspektů, které by studentům v EU měly pomoci si zvolit studium v zahraničí jako odpovědnou volbu pro svůj život.

⁸ DEKANIC, D. 10 Reasons Why You Should Go on Erasmus. In: *Blog.erasmusgeneration.org* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.esn.org/blog/10-reasons-why-you-should-go-erasmus>

1.4.1 Profesní důvody

Vzhledem k tomu, že studijní pobyt má primárně za úkol zvýšit úroveň vzdělání jeho účastníků, je možno předpokládat vliv nabývání teoretických i praktických poznatků na profesní dráhu. Z toho důvodu začneme profesními důvody pro výjezd na zahraniční mobilitu.

- Zlepšení jazykových schopností – pobyt v zahraničí představuje nejefektivnější a nejpřirozenější formu studia cizího jazyka. Studenti si procvičují jazyk jak v běžné konverzaci, tak například formální cestou, jakou mohou být psané formální žádosti. Ačkoliv Dekanic hovoří o procvičování anglického jazyka a dalšího cizího jazyka odděleně, je možné je zařadit do jedné společné kategorie. Někteří účastníci studijního pobytu totiž mohou v rámci mobility navštívit anglicky mluvící země, kde druhý komunikační jazyk chybí.
- Vzdělávání – jak sám pojem „studijní pobyt“ napovídá, je vzdělání získané v zahraničí velmi hodnotné. Ačkoliv se má většina navštěvovaných hodin pro vysokoškolské studenty na jejich pobytech shodovat se seznamem povinných předmětů na domácí univerzitě, dochází k rozsáhlému rozšíření vědomostí, praxí a akademických obzorů. Účastník mobility může sledovat odlišné přístupy učitelů i žáků, kulturní vlivy na výuku i využívání odlišných pracovních pomůcek.
- Zápis do životopisu – podle Dekanic ukazuje zahraniční zkušenost v životopise potenciálnímu zaměstnavateli určitou samostatnost a ochotu riskovat, navíc je to dobré konverzační téma pro pohovor. Takovýto žadatel o zaměstnání se tak odliší od ostatních uchazečů a může mít větší šanci pro získání zvoleného místa.
- Budoucí pracovní příležitosti – oproti kolonce v životopisu je na tuto kategorii pohlíženo ve smyslu zvýšení možnosti pracovat v zahraničí, případně v mezinárodním týmu. Nejenže mají absolventi studijního pobytu v zahraničí zkušenost s komunikací s lidmi různých národností, jsou také schopni se snáze adaptovat do multikulturní skupiny. Je pro ně rovněž snazší získat zaměstnání v organizaci či instituci, se kterou navázali v zahraničí kontakt v rámci mobility. Tato kategorie je obzvláště výrazná pro účastníky krátkodobých stáží spojených s praxí.

1.4.2 Osobnostní důvody

Studijní pobyty (především ty dlouhodobé) zanechávají v účastnících hluboký dojem – ať už pozitivní či negativní. Poté, co projdou poměrně složitým výběrovým procesem a překonají strach z neznámého v podobě stěhování daleko od domova a opuštění své komfortní zóny, se začnou setkávat s vlivy, které mohou mít dopad na jejich osobnost. I to však může být pro mnohé z nich motivačním faktorem.

- Cestování – poznávání světa s sebou přináší zážitky na celý život, na které mnozí účastníci studijního pobytu dlouhá léta vzpomínají. Ať už je pro někoho cestování hlavní prioritou nebo nutným zlem, všichni se do jisté míry seznámí s novým místem, kde žijí. Mnozí neváhají ani opustit zvolenou lokalitu navštěvované země a vydají se prozkoumávat okolní státy.
- Poznávání odlišných kultur – každá kultura má v sobě něco, z čeho se můžeme učit a čím nás může obohatit. Život v jiném prostředí dopomáhá k rozšíření obzorů. Dekanic rovněž zmiňuje, že díky poznání nové komunity a jejího kulturního pozadí se lidé mohou naučit být tolerantnější k ostatním.
- Noví přátelé – právě díky podpoře ESN, která se snaží o sblížení příjíždějících studentů na mobilitu v podobě různých setkání a společenských akcí, navazují účastníci snadno nová přátelství. Ta se netýkají jen studentů z odlišných zemí, ale často i z rodné země. Sdílení společné zkušenosti pak napomáhá k udržení kontaktu na dlouhou dobu. Dekanic však rovněž přináší myšlenku, že obava z neschopnosti se seznámit a navázat kontakt s cizími lidmi může být pro někoho naopak důvod se studia v zahraničí nezúčastnit. To, co může být pro někoho motivačním faktorem, může být pro jiné přesným opakem.

- Osamostatnění se – pro mnohé účastníky mobility znamená zahraniční studijní pobyt první opuštění bezpečí rodinného krbu a postavení se na vlastní nohy. Spadá sem nejen nutnost zařídit si veškeré administrativní náležitosti potřebné k uskutečnění mobility, ale rovněž zajištění ubytování a plánování finančního rozpočtu. Je možné k této kategorii rovněž připojit poslední oblast, kterou Dekanic zmiňuje, a to nutnost naučit se spoléhat sám na sebe. Už jen rozhodnutí vyjet je něco, co musí účastník udělat sám za sebe a dále se tímto rozhodnutím řídit. Získá tím jistotu v tom, že je schopen překonávat překážky, čelit problémům, které může vyřešit, případně ví, na koho se obrátit pro pomoc.

Tento seznam není zcela úplný, neboť, jak už bylo zmíněno, důvody pro výjezd jsou zcela individuální. Nejsou zde zmíněny důležité aspekty jako čas sám pro sebe, šance na životní změnu, která znamená určité narušení rutiny, ani to, co mnoho žadatelů o studium v zahraničí může považovat za velmi motivační – jet se zkrátka bavit. V poslední řadě je tu pak pozitivum především pro studenty posledních ročníků pregraduální přípravy, a to umělé prodloužení studia potažmo svého mládí bez závazků v podobě státních závěrečných zkoušek, ukončování školy a hledání zaměstnání.

1.5 Mobilita studentů VŠ

Pravděpodobně nejpodporovanější skupinou účastníků pro studijní mobility jsou studenti vysokých škol. Na rozdíl od mladších studentů jde o dospělé účastníky, kteří rozhodnutí vyjet učiní v rámci své oborové profilace, čímž si rozšiřují znalosti o své budoucí profesi.

Mobilita se pro studenty vysokých škol rozděluje na dvě možnosti, ze kterých je možno si vybrat jednu či obě:

- studijní pobyt na partnerské vysokoškolské instituci v zahraničí;
- praktická stáž v podniku nebo na jiném relevantním pracovišti v zahraničí, se kterým má vysílací univerzita podepsanou smlouvu.

Aby se student mohl mobility zúčastnit, musí vyplnit přihlášku a dostavit se k výběrovému řízení. Zde předkládá zpravidla motivační dopis v českém jazyce stejně jako ve studijním jazyce cílové země studia, životopis, výpis dosavadního studijního

průměru a předběžný studijní plán předmětů, na které by se chtěl v zahraničí přihlásit. Všechny tyto materiály si připravuje dopředu a v průběhu přijímacího řízení se snaží dokázat, že je vhodným kandidátem pro studium v zahraničí pro konkrétní cílovou univerzitu. To dokazuje například dlouhodobým zájmem o danou kulturu či jazykovou přípravou.

V zájmu zajištění co největšího dopadu na studenty musí být mobilita v rámci jejich studijního programu, jež vede k získání diplomu. Studentem volené předměty však odpovídají i jeho potřebám osobního rozvoje a zájmům. Mobilita studentů se totiž může uskutečnit v jakémkoliv oboru / akademické disciplíně, proto se student může částečně vzdělávat i v rámci jiných oborů, avšak musí počítat s tím, že mu předměty nebudou uznány v rámci přímé studijní činnosti ve svém oboru v rámci povinných předmětů.

Společným cílem evropského vzdělávání je to, aby student vyjíždějící na hostující univerzitu nebyl svým pobytem v zahraničí znevýhodněn. Je tím mimo jiné myšleno, že délka jeho původního studia nebude narušena. Aby k takovému problému nedocházelo, jsou podporovány nástroje EU pro transparentnost a uznávání dovedností a kvalifikací, zejména Europass, Youthpass, Evropský rámec kvalifikací (EQF), Evropský systém pro převod a kumulaci kreditů (ECTS)⁹ a Evropský systém kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu (ECVET).¹⁰ Díky nim neznamená studentův výjezd automatické prodloužení studia, díky čemuž se může dostat na trh práce dříve.

Tento systém však není dokonale funkční. Pokud vyučující či garant daného předmětu neuzná kompatibilitu předmětů, neboť nejsou plně obsahově srovnatelné, což si samo o sobě protirečí ohledně nabírání odlišných zkušeností a vědomostí v zahraničí, musí student po svém návratu ze zahraničí absolvovat předměty znovu na domovské univerzitě.

⁹ EUROPEAN COMMISSION. Evropský kreditní systém pro vysokoškolské vzdělávání (ECTS). *Education.ec.europa.eu* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/cs/evropsky-kreditni-system-pro-vysokoskolske-vzdelavani-ects>

¹⁰ NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. Evropský systém kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu (ECVET). *Nuov.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/evropsky-system-prenosu-kreditu-v-odbornem-vzdelavani>

Původní předmět si pak může nechat uznat jako předmět volitelný. Tento mechanismus však vede ke zbytečnému prodlužování studia, což může některé studenty od výjezdu do zahraničí odrazovat.

V tomto případě mají studenti učitelství pro 1. stupeň oproti kolegům studujícím jiné obory výhodu. Nejenže je jejich studium magisterské nedělené, čímž je netrápí nutnost návratu ze zahraničí kvůli skládání bakalářských státních závěrečných zkoušek, ale jejich program se na rozdíl od ostatních může snáze porovnat s tím v zahraničí. Budoucí učitelé 1. stupně absolvují v rámci svého studia nepřeborné množství různých předmětů napříč obory (jazyky, matematika, přírodní vědy, výchovy), díky čemuž je snazší najít dostatečné množství korespondujících předmětů vyučovaných na cílové univerzitě. Na rozdíl od jiných oborů, které nejsou přímo jazykově zaměřené, rovněž mají specializaci anglický (či jiný zvolený) jazyk, který je však podporován i v rámci povinně volitelných předmětů pro ty, kteří si zvolí za svou specializaci jednu z výchov. O to více by se měla mobilita těchto studentů podporovat, neboť tvoří velmi dobré kandidáty.

1.6 Shrnutí

Evropská unie má na kvalitním vzdělávání občanů členských zemí velký zájem. Jednou z cest jak nejen zvýšit vzdělanost, ale rovněž podporovat pozitivní mezinárodní vztahy, je právě studium v zahraničí. Zájemci si mohou vybrat z mnoha studijních programů, které jim umožní odcestovat na libovolně dlouhou dobu. Záleží pouze na rozhodnutí účastníka, jaký typ mobility si zvolí. Vliv na toto rozhodnutí může mít velké množství motivačních aspektů – profesních či osobnostních. Prozatím nejvíce podporovanou skupinou účastníků jsou studenti vysokých škol, pro které je vytvořen kreditový systém ECTS, aby nemuseli uměle prodlužovat své studium a být tak oproti svým kolegům znevýhodněni.

2 Fáze nabývání učitelské profese

V rámci následující kapitoly jsou popsány jednotlivé fáze profesního cyklu učitele a možný vliv studia v zahraničí na ně. Text se konkrétněji zaměřuje na fáze pregraduální přípravy, kde studenti nejčastěji vyjíždí do zahraničí, neboť jsou k tomu nejvíce podporováni nejen samotnou fakultou, ale také společností. Rovněž práce hlouběji rozpracovává fázi začínajícího učitele, který na rozdíl od studenta pedagogické fakulty již nastoupil do praxe, vliv jeho zkušeností ze studia v zahraničí se může hlouběji projevit. Všechny fáze učitelova profesního života však mohou ze studia za hranicemi České republiky těžit. Závěr kapitoly je pak věnován profesnímu rozvoji učitelů.

Podobně jako v jiných profesích lze rozdělit kariéru učitele podle toho, jak dlouho se učitel své profesi věnuje. Autoři, kteří se zabývají touto problematikou (Berliner, Podlahová, Průcha, Vítečková), se shodují na dvou základních fázích, kdy každou z nich doprovází určité pozitivní a negativní jevy, jež jsou pro danou fázi charakteristické:

- začínající učitel,
- učitel expert.

Tím však podobnost končí. Zatímco Průcha (2002), Podlahová (2004) i Vítečková (2018) popisují i fázi pregraduální přípravy, tedy období studia budoucích učitelů na vysoké škole, Průcha (2002) navíc doplňuje seznam o fázi, která výše zmíněným předchází, a to „volba učitelské profese“. Ta se zaměřuje na motivaci studentů ke studiu učitelství. Naproti tomu v Rámci profesních kvalit učitele od Tomkové a kolektivu (2012) se můžeme dočíst, že Berliner (1995)¹¹ rozpracoval podrobněji gradační model rozvoje bratří Dreyfusů z roku 1986, ve kterém se zaměřil na rozšíření fáze začínajícího učitele na začátečníka/novice (Beginner) a pokročilého začátečníka. Pokročilý začátečník už na rozdíl od začátečníka pouze nehledá návody a neimituje práci svých kolegů, ale začíná si vytvářet vlastní strategie.

¹¹ BERLINER, D. CH. *Expert Teachers: Their Characteristics, Development and Accomplishments* [online]. Arizona: Arizona State University [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/255666969_Expert_Teachers_Their_

Berliner (1995) dále popisuje období obsahující dvě specifické fáze, kterými učitel prochází, než se stane expertem ve své profesi. Nejprve jde o fázi nazvanou kompetentní učitel (Competent teacher). Do této fáze se podle něj nedostane každý učitel, avšak ti, kteří ano, se vyznačují schopností uvědomovat si své priority a rozhodovat se o svých plánech. Vyšší úroveň je pak zkušený učitel (Proficient teacher), který už má tolik zkušeností, aby se jeho práce začala stávat více intuitivní, dokáže předpokládat reakce studentů jako nezájem nebo zmatení z probírané látky a předcházet jim.

Dále Berliner (1995) přechází na fázi učitele experta, na které se shoduje se svými kolegy. Učitel expert pracuje intuitivně, neboť se nemusí soustředit na jednotlivé kroky ve svém vyučování. Nehledá slova pro vysvětlení látky, je schopen analyzovat a porovnávat různé metody výuky stejně dobře jako improvizovat v případě náhlých změn ve výuce.

Průcha i Podlahová se na závěr shodují na poslední fázi, tou je vyhasínající učitel.

Pro další potřeby této diplomové práce byly vybrány čtyři klíčové fáze související s nabýváním učitelské profese, a to:

- pregraduální příprava,
- začínající učitel,
- učitel expert,
- vyhasínající učitel.

Pregraduální příprava byla zahrnuta jako plnohodnotná fáze z toho důvodu, že se diplomová práce zabývá vlivem studia v zahraničí na budoucí učitele. Studenti učitelství pro 1. stupeň navíc začínají získávat praxi již od druhého ročníku svého studia, proto je nutné toto období do teoretické části práce zapojit.

2.1 Pregraduální příprava

Vysokoškolské studium na pedagogické fakultě si klade za cíl kvalitně vzdělávat studenty, aby dosáhli úspěchu v oboru, který si zvolili. Studenti nezískávají nové znalosti či dovednosti pouze z předmětů, které jsou pro jejich obor klíčové, ale zároveň dostávají i vzdělání ve všeobecném rozhledu, tedy z předmětů s oborem přímo

nesouvisejícími. Většinou jsou zařazovány pod povinně volitelné předměty, kdy si student volí konkrétní předmět ze seznamu možností. Patří sem často základy společenskovedních oborů jako politologie, psychologie či ekonomie, dále předměty podporující studenty v orientaci v informačních a komunikačních technologiích, ale také sport. Studenti vysokých škol se tak mohou rozvíjet komplexně, nejen v rámci úzké specializace svého oboru. Studium oboru učitelství pro 1. stupeň je o to specifitější, že jeho studenti absolvují všechny tyto předmětové oblasti, nejen hlavní předměty jako český jazyk, matematika, pedagogika a zvolená specializace. Musí například rovněž splnit minima ze všech ostatních výchov.

Tento rozvoj studentů podporuje pedagogická fakulta nejen v rámci akreditovaného studia, ale i díky dobrovolným seminářům, workshopům, konferencím, školním akcím (například Noc vzdělávání) pořádaným studentskými spolky. Formálními spolky působícími na pedagogické fakultě jsou spolky Agora, Drosophila a Emil.¹²

Tato forma dobrovolného vzdělávání je velmi populární, neboť dává studentům možnost sdílet zkušenosti a poznatky se studenty z jiných ročníků nebo oborů, mohou se účastnit pouze těch akcí, které odpovídají jejich zájmu, a rozšiřovat si obzory bez tlaku závěrečného hodnocení.

2.1.1 Reflektivní model pregraduální přípravy budoucích učitelů

Téma, které je také důležité v rámci této kapitoly otevřít, je reflektivní model učitelského vzdělávání. Ten vychází ze zkušenosti jakožto východiska učení v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Klade důraz na systematickou reflexi studentovy pedagogické praxe, který se tak může poučit z vlastních činností a učí se na ně nahlížet z různých úhlů pohledu.

Korthagen (2011) hovoří o takzvaném realistickém přístupu v učitelském vzdělávání. Ten usiluje o efektivní propojení teoretické a praktické složky vzdělávání. Student se tak učí být učitelem. K tomu mu dopomáhá reflektivní model ALACT. Korthagen (2011, s. 57–62) představuje induktivní model, který *„staví na vlastních percepcích studentů, na jejich myšlení a pocitech v konkrétních vyučovacích situacích, v nichž byli*

¹² UNIVERZITA KARLOVA. Spolky Pedagogické fakulty. *Spolky.pedf.cuni.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://spolky.pedf.cuni.cz/>

aktivně zapojeni, a na jejich potřebách“. Studenti učitelství tak postupně objevují nové poznatky na základě vlastních praktických zážitků, které společně sdílí se svými spolužáky a supervizory v podobě vysokoškolských učitelů jakožto vedoucích praxe. S Korthagenem souhlasí koncepce „klinické“ školy. O ní pojednává Spilková et al. (2015). Podle ní lze přistupovat k přípravě učitelů na základě systematicky reflektované praxe. Získávané zkušenosti se tak stávají podle Spilkové et al. (2015, s. 7) *„centrem a jádrem pro integraci teorie a praxe, pro integraci profesních znalostí“*. Klinické zkušenosti se tak mají stát základem pro veškerou výuku budoucích učitelů, z nichž studenti mohou těžit ve své budoucí profesi.

V učitelství pro 1. stupeň je toto pojetí zavedeno ve všech praxích napříč pregraduální výukou, a to včetně závěrečné souvislé praxe. Studenti často pracují ve dvojicích na svých přípravách, případně navzájem pozorují svou činnost pomocí následových hodin, na jejichž konci si předávají zpětnou vazbu. Podobný konstruktivistický přístup má na pedagogické fakultě v Praze i výuka matematiky pro učitele 1. stupně. Studenti se učí teoretickým poznatkům v praxi, které zpětně pojmenovávají, čímž si nově získané znalosti hlouběji ukotvují. Studenti se učí reflektovat svou práci ve všech fázích pregraduální přípravy – včetně veškerých zkoušek na vysoké škole, kde popisují svůj posun, silné a slabé stránky a možné budoucí zlepšení.

Asi největší ukázkou možné práce s reflexí v přípravě učitelů 1. stupně je závěrečné reprezentativní portfolio ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky. Aktivní proces práce se zkušeností vede studenty tohoto oboru ke shromažďování podkladů v průběhu studia a napříč předměty. Studenti mají za úkol vytvořit materiál, který ukazuje jejich cestu k tomu stát se budoucím učitelem. Tento materiál pak musí vhodně reflektovat. Podle Spilkové et al. (2004, s. 180) musí student *„umět reflektovat a vyhodnocovat své učení, spolupodílet se na formulování a naplňování cílů svého studia a na volbě cest a prostředků k dosahování cílů, být spoluodpovědný za svou profesní přípravu“*. Tím studenti dokazují schopnosti a dovednosti důležité pro svou budoucí profesi. Díky portfolio mají však také možnost projevit svou osobnost, svůj vlastní přístup k výuce, své postoje a plány do budoucna. Ti studenti, kteří využili možnost studia v zahraničí v rámci svého studia, tak mají jedinečnou příležitost ukázat, co se v rámci své zkušenosti, kterou neprošel každý student jejich oboru, naučili.

Studium v zahraničí je jednou z podporovaných forem získávání nových vědomostí a zkušeností pro budoucí učitele. Umožňuje získat cenné zkušenosti, stejně jako nové poznatky ve svém oboru a porovnávat vzdělávací systémy doma a v zahraničí, ale také vyrůst jako osobnost. Přestěhování do cizí země za účelem studia rozvíjí studenty také v oblasti mezinárodní kulturní spolupráce, zdokonaluje jejich organizační a jazykové schopnosti. Období vysokoškolského studia s sebou pro většinu studentů přináší určitou míru osobní svobody, kdy ještě nemají tolik sociálně-ekonomických závazků, které by je od studijního pobytu v zahraničí odrazovaly. Mezi ty může patřit práce na plný úvazek, starání se o dítě či jiného člena rodiny. Aby bylo pro mnohé studenty možné vycestovat, je zajištěn systém přiznání účelových stipendií, které mají alespoň částečně pokrýt náklady vynaložené pro cestu a pobyt v zahraničí. Výše stipendií je rozdělena podle systému diferenciací finanční podpory, který rozděluje cílové destinace studijních pobytů podle předpokládané výše výdajů. Mnohdy však stipendium nestačí na pokrytí všech finančních nákladů.

Studenti mohou vyjet na studijní pobyt nejen v rámci svého akreditovaného studia, ale rovněž i absolventské stáže, na něž se student hlásí ještě před dokončením vysoké školy. Tuto praxi si student zajišťuje sám oslovením organizace či instituce, která má smlouvu s konsorciem EDUCA – největším konsorciem vysokých škol podporující stáže v rámci Erasmus+.

Studentům a pedagogickým pracovníkům je na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy k dispozici oddělení pro zahraniční vztahy. Ti zajišťují informovanost studentů o zahraničních studijních programech i fungování meziuniverzitních smluv a pomáhají účastníkům s hladkým průběhem jejich mobility – ať už domácím studentům vyjíždějícím do zahraničí, tak studentům přijíždějícím do České republiky.

2.2 Začínající učitel

Začátek tohoto období není, na rozdíl od jeho konce, těžké určit. Nejčastěji jsou jako začínající učitelé označováni nastupující absolventi učitelských fakult. Podle Podlahové (2004) jde o období 5–10 let, zatímco Vítečková (2018) ho považuje za časově nedefinované adaptační období začátku profesní dráhy učitele. Podle ní se jedná o dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy. Časové ukončení této fáze tak není přesně definováno.

Na učitele, který nastoupí do své první práce jakožto pedagog, jsou kladeny od samého začátku vysoké nároky. Předpokládá se, že absolvent vysoké školy je hotovým učitelem, který se plnohodnotně zařadí do pedagogického sboru dané školy a začne fungovat jako samostatný učitel se vším, co tato profese přináší. Zastává mnoho rolí a funkcí.

Nástup do nového zaměstnání s sebou vždy přináší stres spojený se strachem z neznámého a nízkým sebevědomím absolventů v důsledku nedostatku zkušeností. Švamberg Šauelová (2018) dokonce hovoří o stresu ve školství jako o jednom z nejnebezpečnějších, protože zde dochází k prolínání dlouhodobě působícího stresu a stresu akutního. Ten je navíc vyvoláván nejrůznějšími faktory, na které si člověk nemůže vytvořit obranné mechanismy a přizpůsobit se jim.

Stresory, tedy podněty vyvolávající stres, můžeme podle Švamberg Šauerové (2018) rozdělit do těchto tří kategorií:

- fyziologické – například nemoc, hluk, nenaplnění základních životních potřeb,
- psychické – obavy, strach, přetížení,
- sociální – náročnost práce v novém prostředí, tlak společnosti apod.

Oproti ní Nolen-Hoeksema et al. (2012) stresory označuje jako „stresové události“ a zařazuje je do pěti zcela odlišných kategorií:

- Ovlivnitelnost – míra, v jaké můžeme událost vyvolat, nebo naopak zastavit.
- Předvídatelnost – míra, do jaké víme, zda stresová situace nastane, a pokud ano, tak kdy.
- Zásadní změny životní situace – míra nutnosti přizpůsobení se nové situaci v životě.
- Vnitřní konflikty – nutnost výběru mezi neslučitelnými či navzájem se vylučujícími cíli.
- Traumatické události – krajně nebezpečné situace, které se vymykají běžné lidské zkušenosti.

Se všemi z nich se učitel ve své profesi pravidelně potýká, i když s každým v jiné intenzitě. Ne každý také považuje stejný podnět za stresový. To, co je pro někoho spouštěčem stresu, může být pro někoho motivací, záleží na jeho vlastním přístupu, rozpoložení a zkušenostech s podobným typem podnětu.

Ačkoliv by někteří absolventi mohli považovat nástup do první práce v oboru učitelství za výzvu, je pravděpodobné, že většina z nich to bude považovat spíše za stresovou událost, neboť jde o zásadní změnu v životě jednotlivce. S tím souhlasí i výzkum Holmese a Rahe z roku 1967¹³, na které Nolen-Hoeksema et al. (2012) odkazuje. Ti dali dohromady přehled pozitivních i negativních stresorů v životě člověka a vytvořili škálu životních událostí podle míry negativního vlivu na jedince, měří tak stres z hlediska životních změn. Změna v oblasti zaměstnání získala na škále 39 bodů ze 100, čímž překonala i takové stresory jako například závažné neshody s partnerem nebo smrt blízkého přítele.

K tomu, aby lidé stresory překonávali, používají takzvané copingové strategie. Pod tímto pojmem si můžeme představit různé postupy, kterými se člověk snaží stres zvládnout. Nolen-Hoeksema et al. (2012) je rozděluje podle toho, jestli se jedná o strategii zaměřenou na problém nebo strategii zaměřenou na emoce. Zvládání

¹³ HOLMES, T. H. a R. H. RAHE. The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*. 1967, 11(2), 213–218. ISSN 1879-1360.

zaměřené na problém, jak už název napovídá, vede člověka k tomu, aby řešil příčinu stresu, tedy samotný stresor. Zvládání zaměřené na emoce pomáhá člověku, aby stresu unikl. Může sem patřit poslouchání hudby, sport, humor, hledání emoční podpory u kolegů nebo přátel. Prevencí může být snaha o duševní hygienu, která je blíže popsána v podkapitole Vyhasínající učitel. Začínající učitel mnohdy potřebuje veškerou možnou pomoc, která se mu nabízí, aby překonal počáteční těžké období. Často používanou formou podpory od vedení školy bývá přidělení začínajícímu učiteli jeho uvádějícího učitele. Podle Pedagogického slovníku (Průcha, 2008) jde v případě uvádějícího učitele o zkušeného učitele, který pomáhá svému kolegovi v období jeho začátků v učitelské profesi.

Tento učitel má být nejlépe zkušeným pedagogem působícím na dané škole již několikátý rok, aby měl dobrou představu o jejím chodu. Měl by být chápavý, nápomocný, a především nedávat najevo, že překážky, které začínající učitel pocítuje, jsou pouhou banalitou. V ideálním případě by si měli začínající a zavádějící učitel vybudovat vztah na vzájemné důvěře, kdy se nově nastupující kolega nemusí bát zeptat na cokoliv, co ho ohledně jeho práce trápí.

Co se týče studia v zahraničí, dá se předpokládat, že jsou začínající učitelé otevření možnosti se přiučit něčemu novému a sdílet své nově získané zkušenosti. Pro některé z nich to může být také příležitost, jak si vynahradiť to, že se na studijní pobyt nedostali v průběhu svého studia. Stejně tak je ovšem možné, že část z nich možnost o třeba pouze krátkodobý zahraniční pobyt odmítne, neboť sama jejich práce je nanejvýš náročná a potřebují se v ní nejprve zorientovat. Někteří rovněž mohou argumentovat tím, že teprve nedávno vyšli školu a nemají prozatím o další studium zájem.

2.3 Učitel expert

Do této fáze se dostane učitel, který je již zkušeným profesionálem. Podařilo se mu překonat počáteční obtíže, zvládl se zorientovat ve školním prostředí, zautomatizoval své činnosti tak, aby snížil míru stresu, která by jej mohla ovlivňovat. Svou prací se stává vzorem nejen pro žáky, ale jak zmiňuje Průcha (2002), působí jako vzor i pro začínající učitele.

Podle Vítečkové (2018) se učitel, který překonal adaptační období začínajícího učitele, dostává do fáze, kdy není manažersko-organizačně podporován ze strany školy, je ve své práci stabilní a nashromáždil určitý didaktický repertoár.

Takovýto učitel patrně vidí ve své práci smysl, je schopen zaměřit svou pozornost více na žáka než na své vlastní činy ve výuce a zvládá využít získané teoretické poznatky v takové míře, aby mu byly ku prospěchu.

Jak jsme se dozvěděli v minulé kapitole, existují projekty, které jsou více než obohacovány zapojením zkušených učitelů s praxí, kteří mohou pomoci svým kolegům. Rozšiřují tak nejen jejich obzory, ale rovněž ty své. Mohou tak získat nové úhly pohledu na svou práci, poznat nové metody, využít možnost brainstormingu na své nápady a nechat se inspirovat ostatními.

Je možné, že po delší době praxe se učitelé cítí sebejistí v tom, co dělají, a ztrácejí potřebu svou práci reflektovat. V takovém okamžiku pro ně může být zahraniční pobyt značným vystoupením z jejich komfortní zóny. Z toho důvodu je nutné, aby byl projekt, do kterého by se zapojili, dostatečně motivační, v ideálním případě, aby pedagogy podpořilo i vedení jejich školy.

2.4 Vyhasínající učitel

Jak již bylo zmíněno výše v kapitole „Začínající učitel“, učitel zažívá ve své profesi neustálý tlak, který se může přetvořit do stresu. Pokud si učitel ve své praxi nevytvoří dostatečně silné obranné mechanismy, začne časem pociťovat nepříjemné účinky chronického stresu. Kromě stresu má podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) značný podíl na vyhoření i časová náročnost profese nebo administrativní zátěž, která rušivě ovlivňuje práci. Švamberg Šauerová (2018) s ním souhlasí, ale přidává mezi nejčastější zdroje stresu ještě nízké společenské (i finanční) ocenění, nedostatečnou možnost seberealizace, problémy ve vztazích s žáky a studenty a časté a nesystémové změny ve školském systému.

To vše s sebou přináší obtíže, které se mohou časem přeměnit až do příznaků syndromu vyhoření. Švamberg Šauerová (2018) ve své knize odkazuje na Vollmerovou (1998),¹⁴ která přišla se seznamem těchto možných obtíží. Do diplomové práce byly vybrány jen některé položky podle toho, jaké z nich se pravděpodobně mohou projevit u učitelů. Jedná se o záměrný výběr z dlouhého seznamu, který dohromady čítá 28 položek:

- nechut' chodit denně do práce,
- skleslost a lhostejnost,
- častý pohled na hodinky,
- pocit selhání,
- poruchy spánku,
- omezování diskusí o práci s kolegy,
- častá nemocnost,
- myšlenková strnulost a odpor ke změnám.

Aby učitel takové situaci předešel, měl by dostatečně pracovat na svém duševním zdraví. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) se sem řadí schopnost plánování a management času, oddělení práce a osobního života i snaha o profesní rozvoj. Švamberg Šauerová (2018) doporučuje vědomé budování psychického i fyzického zdraví s cílem preventivně předcházet vzniku nejrůznějších psychosomatických obtíží. V takovém případě bychom podle ní měli budovat pozitivní přístup k životu, být připraveni se adaptovat na měnící se podmínky, mít sebedůvěru v sebe sama a na závěr mít dostatečnou míru nezdolnosti, aby na nás vnější i vnitřní vlivy přespříliš nedoléhaly.

Švamberg Šauerová (2018, s. 57) také hovoří o rozvoji osobnostních a profesních kompetencí, ve kterém „*hraje naprosto zásadní význam sebezkušenostní učení, v jehož rámci si učitelé mohou osvojit či rozvinout důležité dovednosti, které účinně napomáhají snižování působení stresu*“. Lze předpokládat, že přesně k tomu dává studium v zahraničí učitelům příležitost.

¹⁴ VOLLMER, H. *Pryč s únavou: syndrom vyprahlosti*. Praha: Motto, 1998. ISBN 80-85872-90-0.

Už ze samotné podstaty této profesní fáze je však pravděpodobné, že vyhasínající učitel s velkou pravděpodobností nevyužije možnost, byť krátkodobého studia v zahraničí. Může to být z důvodu nezájmu o vlastní rozvoj, stejně jako nízkého sebevědomí ohledně vlastních jazykových schopností, a to především u učitelů, jejichž specializací není výuka cizího jazyka. Studium v zahraničí by však právě těmto učitelům mohlo být velmi prospěšné. Učitel by zde mohl nalézt novou inspiraci, podívat se na svou práci z jiného úhlu pohledu, porovnal by efektivní prvky své vlastní výuky se svými kolegy. Takováto příležitost by mohla vyhasínajícímu učiteli pomoci jako motivace k najetí pozitivních stránek jeho práce, čímž by se zamezilo jeho předčasnému odchodu z profese.

2.5 Profesní rozvoj

Ačkoliv se může zdát, že jediným způsobem, jak dosáhnout kvality jako učitel, jsou odpracované roky ve školství, nemusí tomu tak nutně být. Vítečková (2018) hovoří o tom, že je mylné si myslet, že v čím vyšší etapě nabývání učitelské profese se učitel nachází, tím se kvalita jeho práce zvyšuje. Naopak odkazuje na Průchu (2002), který hovoří o postupném vyhasínání.

Začínající učitel má mnohdy mnohem větší motivaci se na vyučování připravovat než jeho zkušenější kolegové. Věnuje čas a pozornost svým žákům a v důsledku nejistoty z nedostatku zkušeností zkoumá, jak se ve své práci zlepšit. Určitá míra pokory a chuť objevovat nové vede k rozvíjení profesních dovedností nad rámec absolvované pregraduální přípravy. Vzhledem k rychlosti, jakou se moderní společnost rozvíjí, je to jediný možný způsob, jak s ní udržet krok.

Kromě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na vyšším, případně celoživotním vzdělávání na vysokých školách, lze navštěvovat kurzy nebo krátkodobé workshopy. Učitelé je mohou vyhledávat podle svých osobních potřeb samostatně, případně některé rozšířenější mnohdy pro své zaměstnance pořádá ředitel školy. Pro učitele jsou profesně rozvojové aktivity často časově náročné, z toho důvodu, jak uvádí Starý et al. (2012), některé státy, mezi které patří i Česká republika, nabízí možnost se jich alespoň částečně účastnit v pracovní době. Patří sem například Belgie, Finsko, Itálie, Portugalsko, Rumunsko a další.

Ať už je důvodem k dalšímu profesnímu vzdělání pro učitele cokoliv, je pravděpodobné, že skutečný dopad budou mít pouze zkušenosti, kterých učitel nabývá dobrovolně, se zájmem a nadějí, že mu budou nově získané poznatky k užitku.

2.6 Shrnutí

Studium v zahraničí může být jako zdroj zkušenostního učení pro učitele velice hodnotné. Každá jednotlivá fáze profesního cyklu učitele má šanci z něj těžit, ačkoliv je pouze na individuálním rozhodnutí každého učitele takovouto cestu podstoupit. V případě, že se k tomuto odpovědnému rozhodnutí odhodlá, může mít zahraniční pobyt značný pozitivní vliv na jeho profesní rozvoj. Vliv studijního pobytu na osobnost učitele bude přiblížena v následující kapitole.

3 Učitelská osobnost a nabývání klíčových kompetencí profese

Tato práce předpokládá propojení vlivu zahraničního studia na rozvoj učitelské osobnosti jakožto důsledek vědomé volby odjet studovat do zahraničí. Následující kapitola má za úkol přiblížit odpovědné rozhodnutí části studentů a pedagogů studovat v zahraničí a získat zkušenosti, aby nabyli učitelských kompetencí a získali větší rozhled v oblasti vzdělávání.

Profesní dráha učitele je plná rozhodnutí. Některá z nich děláme nevědomě, jiná naopak po dlouhém rozmyšlení. Studium v zahraničí zcela jistě patří do kategorie voleb, které člověk udělá poté, co zváží všechny její klady a zápory. Jedná se o vědomé a odpovědné rozhodnutí, kdy se student učitelství (případně učitel) rozhodne investovat svůj čas, energii a mnohdy i finance do nadstavby k běžnému vzdělání. Činí tak jak z hlediska dovednostního, tak z hlediska etického. Stránka dovednostní neboli technická je více praktického rázu. Učitel určuje, co o dané problematice ví, jak s ní může pracovat, co z ní může sám pro sebe vytěžit. Při rozhodování má ovšem na mysli nejenom učitelské dovednosti, repertoár metod, organizačních forem, výukových strategií, ale i vlastní psychohygienu. Pod etickou stránkou si můžeme představit kritické myšlení ke svým vlastním činům, kdy učitel nahlíží na svou práci z různých úhlů pohledu a na jejich základě se snaží určit, co je nejlepší pro jeho žáky a co i on sám nejlépe zvládne, aby za to mohl převzít plnou odpovědnost.

Rozhodování není jen o tom, co bude pro účastníky užitečné, ale také o tom, jaké hodnoty jsou sdílené v našem kulturním okruhu. To, co jako učitelé považujeme za hodnotné, ale současně i to, co považuje za hodnotné sama společnost. Uvědomování si významu činů učitele vůči žákům posiluje představu o hodnotové orientaci profese. To přesahuje základní představu kompetencí nutných pro práci učitele. K tomuto tématu se vyjadřuje Dorotíková (2003, s. 56), která říká, že nabývání profesních kompetencí je dáno vysokou úrovní odborných znalostí, ale také etickým rozměrem profese, který „zakládá nezávislé a autonomní posouzení výkonu“. Pro některé učitele nemusí být jejich práce ani tolik o efektivním výkonu jako spíše o poslání, které tuto profesi provází. Míra společenských hodnot, kterou učitel ve své výuce použije, závisí na jeho vlastním rozhodování, což se odvíjí od jeho vlastní osobnosti.

3.1 Osobnost učitele

Osobnost člověka se mění celý život na základě vnějších a vnitřních vlivů, které ji utvářejí. Pregraduální příprava budoucích učitelů jakožto zdroj vnějšího vlivu může působit na studenty učitelství a směřovat je k jejich dalšímu profesnímu rozvoji.

V didaktikách svých hlavních předmětů se studenti často dozvídají, jakými učiteli by se měli stát. Je zmiňována nutnost co nejširšího vzdělání, pozitivní vztah k žákům, ochota vystoupit ze své komfortní zóny. Rovněž mohou být studenti upozorňováni na to, že učitel je pro své žáky vzorem. Učitel se totiž v rámci svého zaměstnání dostává do pozice někoho, kdo předkládá veřejnosti nejen svou profesní identitu, ale i sebe sama.

V učitelství jako v jedné z mála profesí je právě osobnost těch, kteří v této profesi působí, nesmírně důležitá, protože učitel působí svou osobností jak na obsah vzdělávání, tak na dětskou skupinu i na jednotlivé děti. Obzvláště učitelé na 1. stupni často tráví se svými žáky velké množství času. Nejsou s nimi pouze při přímé pedagogické činnosti, ale také o přestávkách, na školních výletech a někteří i v čase odpolední družiny. V tak rozsáhlém časovém úseku se nelze ubránit výraznému projevu vlastní osobnosti.

Ve své publikaci Hadj-Mousová (2012, s. 58) tvrdí, že „*osobnostní charakteristiky jsou neoddělitelné od výkonu učitelského povolání*“. Učitel skutečně často působí na žáky svou osobností, vede je a formuje, avšak, aby mohl někoho výchovně ovlivňovat, měl by mít několik důležitých osobnostních charakteristik. Ty Hadj-Mousová (2012, s. 58) označuje jako „*žádoucí rysy osobnosti*“ a vyjmenovává jejich seznam:

- vyrovnaná osobnost,
- odolnost vůči frustraci,
- prosociální zaměření,
- altruismus,
- etické a morální kvality,
- schopnost sebereflexe,
- odpovědnost.

Aby mohla být práce učitele efektivní, musí se učitel sám snažit pracovat na sobě samém, na svém profesním, ale i osobnostním růstu dlouhodobě. Získávání nových znalostí a pedagogických dovedností nekončí získáním diplomu, jde o proces, který provází celou kariéru učitele. Záleží na každém jedinci, do jaké míry se chce ve své práci zlepšovat a posouvat se jako samostatná osobnost.

Osobnostní rozvoj je velice komplexní proces, který trvá po celý život. Probíhá v různé intenzitě v závislosti na životní fázi člověka a jeho individuálních potřebách. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) je v rozvoji osobnosti klíčový psychický vývoj, který má mnoho stránek – například emoční, sociální či intelektuální. Čáp a Mareš (2007) s ním souhlasí, že se jedná o vývoj, a dodává, že jde o vývoj obohacující, kdy se člověk zdokonaluje. To blíže specifikuje Gillernová (2000, s. 37), která říká, že *„člověk se pozměňuje vlivem svých zkušeností, lidského jedince formuje a rozvíjí výchova i ostatní socializační procesy, a to se projevuje změnami jeho psychických vlastností“*.

Vše výše popsané shrnuje Švamberk Šauerová (2018), která říká, že člověk roste jako osobnost formováním klíčových životních dovedností. Ty získává v oblastech:

- Rozvoj poznávacích schopností – důležité schopnosti pro seberozvoj, jako jsou pozornost a soustředění.
- Sebeorganizace – stanovení vlastních cílů a kroků, které mohou napomoci k jejich dosažení, organizace vlastního času.
- Sebepoznání a sebepojetí – to, jak člověk sám sebe vidí a jak jej mohou vidět ostatní lidé.
- Poznávání lidí a péče o mezilidské vztahy – vzájemné poznávání s novými lidmi, budování a udržování pozitivních vztahů, náhled na svět z jiné perspektivy, akceptace odlišnosti jiných lidí.
- Sebedůvěra – víra v sebe sama a své schopnosti.
- Komunikace – nejen ústní, ale i písemná, užívaná v různých situacích.
- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti – řešení problémů a rozhodování se na základě přijatých informací v různých situacích vázaných na prostředí, ve kterém se člověk nachází.
- Psychohygienu jakožto schopnost čelit stresorům.

- Kreativně tvořit a „dotahovat“ své nápady až k jejich realizaci.
- Kooperace a kompetice – rozvoj sociálních schopností pro spolupráci stejně jako zvládání soutěživosti a konkurence.
- Hodnoty, postoje, praktická etika – srovnávání vlastních a cizích postojů a hodnot, tolerance k projevům chování jiných lidí, běžné rozhodování v eticky problémových situacích.

Sama Švamberk Šauerová (2018) přiznává, že se nejedná o kompletní seznam, neboť vytvořit takový, který by obsáhl všechny požadavky a potřeby, je prakticky nemožné. Oblasti jsou stejně jako celá osobnost navzájem propojené. Například do oblasti řešení problémů a rozhodovací dovednosti patří mimo jiné i problémy v mezilidských vztazích úzce související s oblastí péče o mezilidské vztahy.

Studenti učitelství pro 1. stupeň jsou skrze důležité předměty v čele s osobnostní a sociální výchovou vedeni k tomu, aby si uvědomovali své silné a slabé stránky a sledovali svůj posun. Učí se pojmenovávat své schopnosti, na praxích pak reflektovat své činy. Studenti tak postupně začínají pozorovat nejen své kolegy a dění ve třídě, ale i sebe sama z různých úhlů pohledu.

Klíčové je uvažování nad tím, do jaké míry jsou lidé schopni ovlivnit rozvoj své vlastní osobnosti. Cakirpaloglu (2012) tvrdí, že každý člověk si v průběhu života buduje svou vlastní osobnost. Pokud tomu tak je, pak se studenti, kteří se rozhodnou odjet studovat do zahraničí, vědomě pokouší ve svém životě posunout a dosáhnout u sebe určitých změn. Je pravděpodobné, že se jim v novém prostředí dostane příležitosti čelit mnoha z výše uvedených oblastí, které Švamberk Šauerová popisuje.

Ačkoliv je pilné studium teorie svého oboru prospěšné, odborníci se shodují na tom, že zkušenostní výuka, do které studium v zahraničí spadá, dopomáhá nejen k osvojení vědomostí a dovedností, ale především pomáhá přenést výsledky učení do pracovního života. Podle Průchy a Vetešky (2012, s. 283) má zkušenostní učení „významnou roli ve vytváření vědění a znalostí člověka“. Studijní mobilita v zahraničí je zdrojem učení nejen v rámci navštěvování výuky na vysoké škole, případně na praxích v místních školách, ale i samotná každodenní zkušenost. Student tak nabývá pedagogických zkušeností. Ty Švec (1999, s. 37) definuje jako „soubory způsobilostí, které student

získává během studia a které uplatňuje při řešení pedagogických situací a problémů“. Takovéto zkušenosti se tvoří záměrně i nezáměrně a pobyt v zahraničí dává svou intenzitou příležitost pro jejich získávání za poměrně krátký časový úsek jednoho či maximálně dvou semestrů. Zkušeností zdroje navíc posilují rozvíjení klíčových kompetencí, které ovlivňují kvalitu a efektivitu učitelské práce.

Podle Podlahové (2004) se dlouho věřilo, především v USA, že lze vybírat ideální kandidáty učitelství podle speciálních psychologických testů, které analyzovaly osobnostní charakteristiky zájemců o studium učitelství. To zahrnovalo nejen vlastnosti jako inteligenci, ale i demografické údaje jako věk nebo pohlaví.

Dnes už naštěstí není podobný systém využíván, zato se při přijímacím řízení přihlíží na motivaci žadatele a jeho chuť pracovat na svých odborných a psychologických kompetencích, které mu postupně pomohou se stát úspěšným učitelem.

Stát se studentem oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol je v porovnání s jinými obory poměrně náročné. Rozhodování o tom, kdo je vhodným kandidátem pro profesi, nezávisí pouze na výsledcích testu studijních předpokladů, případně znalostí základů oboru pedagogiky a psychologie. Výběrové řízení dále zohledňuje motivaci žadatele o studium. Na některých vysokých školách probíhají i talentové zkoušky z tělesné, hudební nebo výtvarné výchovy. Některé z nich rovněž v rámci podané přihlášky vyžadují potvrzení lékaře o zdravotní způsobilosti uchazeče, případně posudek logopeda o schopnosti se správně vyjadřovat bez vady řeči. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy využívá v rámci druhého kola přijímacího řízení pohovory, kde přijímací komise může využít přímou interakci s uchazečem. Díky ní posoudí uchazečův zájem, motivaci ke studiu i základní rysy osobnosti důležité pro plnění budoucího povolání.

V době odevzdání diplomové práce byla přijímací zkouška v důsledku pandemie COVID-19 změněna na jednokolovou. Tvořil ji písemný test vycházející z doporučených odborných publikací. Dá se předpokládat, že po zmírnění vlivu pandemie dojde k návratu k původnímu modelu.

3.2 Klíčové kompetence učitele

Aby mohl učitel projít všemi fázemi zmíněnými v předešlé kapitole, musí začít od začátku, tedy studiem vysoké školy, což mu má pomoci se připravit na výkon ve zvolené profesi. Předpokládá se, že si student učitelství začne již v rámci své pregraduální přípravy budovat škálu potřebných kompetencí, které mu budou k užitku v rámci jeho profese, a bude je hlouběji rozvíjet v průběhu prvních několika let své praxe. Autoři se však přesně neshodují na tom, o které konkrétní kompetence se jedná.

Existuje mnoho definic pro kompetence učitele, nejprve je však nutné definovat kompetenci jako takovou. Švec (2005) se odkazuje na Vašutovou (2001),¹⁵ která vymezuje kompetenci jako rozvojeschopné kvality. Více rozšiřující definici má Vítečková (2018, s. 35), která předkládá kompetenci jakožto „jistou způsobilost, připravenost k výkonu určitých aktivit, konkrétní profese“. V téže publikaci se odkazuje na Petláka (2004),¹⁶ který kompetenci obecně rozděluje do dvou rovin – osobnostní a praktickou. Osobnostní pokrývá individualitu člověka, jeho vlastní snahy, postoje, znalosti a záměry. Praktická se zaměřuje na profesní připravenost. Obě tyto roviny lze sloučit v rámci námi vybraného oboru – profesní kompetence učitele.

Klíčové kompetence učitele jsou téma, kterým se zabývala a stále zabývá řada odborníků (Helus, Korthagen, Průcha, Spilková, Švec, Švecová, Tomková, Vašutová, Vítečková). Jejich definice se navzájem překrývají a doplňují. Výstižnou definici můžeme nalézt v Průchově Pedagogickém slovníku (2008, s. 124–129): „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ Kyriacou (2008, s. 20) se taktéž zmiňuje o pedagogických dovednostech, které definuje jako „*jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení*“.

¹⁵ VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s. 19–46, 93–141.

¹⁶ PETLÁK, E. Kompetencie učitel'a a premeny školy v kontexte vzdělávacích reforiem. In: Hubková, M. a E. Petlák. *Sebareflexia a kompetencie v práci učitel'a*. Bratislava: Iris, 2004, s. 97–111. ISBN 8089018777

Ty rozlišuje na tři důležité prvky:

- Vědomosti nejen o daném oboru, ale i o školním kurikulu, žácích a o svých vlastních dovednostech učitele.
- Rozhodování zahrnující všechny fáze výuky od přípravy přes průběh hodiny až po reflektování dosažených cílů.
- Projevy učitelova chování, kterými se pokouší napomáhat žákům k učení.

Jak bylo popsáno výše, i profesní kompetence nejsou pouze souborem učitelských kvalit pedagoga, které mu usnadňují jeho práci, ale rovněž souhrn jeho specifických osobnostních rysů, neboť každý učitel dává do výuky kus sebe sama. Švec (1999, s. 19) hovoří o pedagogických kompetencích v těsné souvislosti s osobností učitele. Podle něj by měly být „*vymezeny v takové formě, která by spíše vytyčovala oblasti (směry) rozvoje osobnosti budoucího učitele, než přesně vymezovala jednotky jeho očekávaného chování*“. Z toho vyplývá, že kompetence důležité pro budoucí učitele úzce souvisí nejen s profesním, ale i osobnostním rozvojem.

Průcha (2002) shrnuje myšlenky svých kolegů tím, že jde o soubor požadavků, jaký by učitel měl být nejen jako profesionál, ale i samostatná osobnost, která výuce dodává jakýsi „*lidský faktor*“. Přesto předkládá názor Vašutové,¹⁷ která přichází s tím, že by měly být učitelské kompetence shrnuty do přehledných kategorií, které by učitelům napomáhaly najít cestu, aby se mohli stát ještě lepšími ve své práci. Takto zodpovědný učitel schopný reflexe vlastní práce by měl následovat profesní standard obsahující následující kompetence:

1. Kompetence oborově předmětová – teoretické základy jednotlivých předmětů, na nichž učitel bude stavět a které získává především v průběhu pregraduální přípravy.
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická – vytvářet pozitivní klima vhodné k učení, přetvářet obsah učiva do pro žáky srozumitelné formy, uzpůsobování učiva žákům v rámci jejich individuálních potřeb.

¹⁷ VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s. 19–46, 93–141.

3. Kompetence obecně pedagogická – ovládnutí procesů výchovy, využívání teoretických poznatků v praxi.
4. Kompetence diagnostická a intervenční – znát základy dětské psychologie, umět rozpoznat problém, pomoci dítěti s jeho řešením, případně vědět, na koho dalšího se pro pomoc obrátit.
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – znalost aspektů, které ovlivňují žákovo učení, přehled o sociální skupině ve třídě, prostředí, ze kterého žáci pocházejí, otevřená mysl k multikulturním vlivům, schopnost efektivně se dorozumět s vedením školy, žáky i rodiči, navazování pozitivních vztahů.
6. Kompetence manažerská a normativní – organizační schopnosti spojené nejen s hladkým průběhem vyučování, ale i jeho přípravy a následné reflexe, řešení problémů a nalézání vhodných řešení.
7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující – zjišťování nových informací, konzultace postupů, zkoušení nových možností, aktivní zapojení do procesu dalšího vzdělávání, věnování se zvoleným volnočasovým aktivitám podporujícím psychohygienu, poznání sebe sama a svých limitů.

Tento výčet pochopitelně není zcela úplný, neboť mezi nezbytnosti pro výkon učitelského povolání patří mnohem více aspektů, kam může patřit psychická odolnost nebo kreativita. Pro potřeby diplomové práce je však tento seznam kompetencí dostačující.

3.3 Shrnutí

Kapitola zabývající se studiem v zahraničí přiblížila cíle a možné přínosy zahraničních studijních pobytů. Rovněž argumentovala možné důvody k účasti na zahraniční mobilitě, které mohou budoucí učitelé považovat za motivační prvky pomáhající v rozhodnutí k účasti. Pokud se k výjezdu rozhodnou, musí projít výběrovým řízením, které je v kapitole podrobněji popsáno.

Aby šlo později podrobněji zkoumat vliv studia v zahraničí na budoucí učitele, je nejprve nutné popsat jednotlivé fáze nabývání učitelské profese. Každá z nich má svá specifika a všechny do jedné mohou z případného využití studia v zahraničí těžit.

Učitelé mají velice specifické povolání, které vyžaduje kromě odbornosti i určitou míru zapojení vlastní osobnosti. Čím více klíčových kompetencí budoucí učitel získává v průběhu pregraduální přípravy či později v rámci svého zaměstnání, tím více rozvíjí svou učitelskou osobnost a odpovědněji přistupuje k rozhodování v profesi, při kterém váží stránku technickou i etickou. Každá zkušenost, kterou si učitel projde, je obohacující. Studium v zahraničí přináší svou komplexností rozsáhlé množství podnětů, díky kterým se může rozvíjet. Tyto podněty jsou konkrétně zpracovány v praktické části diplomové práce.

Teoretická část diplomové práce slouží k založení výzkumu a pro vytvoření interpretačního rámce, kterým se výzkum dále řídí.

4 Cíl a výzkumná otázka výzkumu

Koncept vzdělávacího programu Erasmus+ stojí na předpokladu, že studium v zahraničí pozitivně ovlivňuje účastníky mobility ve všech sférách vzdělávání, a to včetně odborné přípravy. Tato diplomová práce se zabývá tím, zda se očekávání od programu Erasmus+ u budoucích a začínajících učitelů setkala s realitou a zda studijní mobilita opravdu pozitivně ovlivnila účastníky v rámci jejich osobnostního a profesního rozvoje. Cílem výzkumu je tedy zjistit, jak studium v zahraničí rozvíjí budoucí učitele v rámci jejich osobnostních a profesních kompetencí.

V diplomové práci je výzkumná otázka formulována takto: „Jaký je subjektivní efekt studijního pobytu v zahraničí na vstup účastníků do jejich učitelské profese?“

4.1 Použité metody

Aby bylo možno problematiku prozkoumat skutečně do hloubky, byl pro diplomovou práci zvolen smíšený výzkum. Ten Hendl (2016, s. 56) definuje jako „*obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky a paradigmatata v rámci jedné studie*“. Tento přístup nechává výzkumníkovi možnost zvolit kombinaci obou přístupů tak, aby se navzájem doplňovaly.

Aby práce dosáhla co nejlépe svých cílů, byl pro plán výzkumu zvolen takzvaný „výzkum pomocí míchání metod“ podle Hendla (2016). Ten používá na úvod kvalitativní metody sběru dat, v tomto případě reflektivní zpracování vlastní zkušenosti autorky. Po její analýze následuje dotazování pomocí strukturovaného dotazníku, jež je zaměřený na reflexi studia v rámci mobility Erasmus+ u českých studentů. Na závěr dochází k provedení dodatečného dotazování vybraných účastníků šetření skrze rozhovory.

5 Vlastní reflektivně zpracovaná zkušenost ze studia v zahraničí

Zkušenosti získáváme celý život. Můžeme je nabývat v různorodém prostředí, rozmanitých sociálních skupinách závislých na různých demografických faktorech jako věku či zemi původu, mohou být naplňovány nejrůznějšími prostředky zahrnujícími sebepoznání. V rámci zkušenosti je člověk aktivně zapojen do procesu učení, což má vliv na hloubku zapamatování. Prožitá zkušenost se člověku vybaví snáze než teoretický fakt. Právě proto je důležitost zkušenosti ve zkušenostním učení zřejmá. Učení má podíl na rozvíjení člověka z dlouhodobého hlediska.

Jedním z možných cílů reflexe zkušenosti ze studia v zahraničí je učinit z praktických zkušeností zkušenost učební, kterou je možné využívat v budoucí praxi učitele. Studium v zahraničí můžeme považovat za formu zkušenostního učení. Jednu z možných definic nabízí Švec (2005), který vidí zkušenostní učení jako cestu od pedagogických zkušeností k pedagogickým znalostem. Tuto definici rozšiřuje Korthagen (2011, s. 57), podle kterého je zkušenostní učení „*osvojování znalostí, postojů a dovedností ve vztahu k sobě a ke svému prostředí, pomocí vlastního pozorování a účastnění se situací a pomocí jejich systematického promýšlení s využitím supervize*“. S touto definicí můžeme velice dobře pracovat, neboť nám s výjimkou nutnosti využít supervizi ukazuje zkušenost studenta v zahraničí, tedy v jiném prostředí, jakožto hodnotný zdroj učení.

Tang¹⁸ hovoří o tom, že v rámci reflexe vlastní zkušenosti dochází k pozorování vlastního jednání, vyhodnocení účastníkovy vztahu k teorii a užití teoretické znalosti k tvorbě a sledování pokroků ve své vlastní praxi. K tomu je v této diplomové práci využit model ALACT profesora Freda Korthagena (2011) popisující proces reflexe, ve kterém se sama reflexe střídá s jednáním. Model je pojmenován podle počátečních písmen jednotlivých fází. O důležitosti vlivu reflexe na učitelské vzdělávání bylo již hovořeno v teoretické části diplomové práce.

¹⁸ TANG, C. *Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection* [online]. Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.nursing-midwifery.tcd.ie/assets/director-staff-edu-dev/pdf/ReflectiveDiaries-CatherineTang.pdf>

Korthagen rozlišuje v reflektivním modelu ALACT pět fází:

- jednání (Action),
- zpětný pohled na jednání (Looking back on the action),
- uvědomování si podstatných aspektů (Awareness of essential aspects),
- vytvoření alternativních postupů jednání (Creating Alternative methods of action),
- vyzkoušení (Trial).

Jakožto jedna z vybraných výzkumných metod projde tato reflexe vlastní zkušenosti autorky postupně všemi výše zmíněnými fázemi.

Tento model byl zvolen především z důvodu, že Korthagen (2011) svou studii postavil na myšlence, že se student pedagogického oboru procházející samostatně modelem ALACT stane lepším učitelem svým ustavičným a uvědomělým učením se z vlastní zkušenosti. To podporuje teorii této práce, že studium v zahraničí jakožto zkušenost dlouhodobě ovlivňuje studenty učitelských oborů.

5.1 Jednání

První fázi Korthagen (2011) charakterizuje jako fázi jednání. Zde se budoucí učitelé učí přímo z procesu vlastního zážitku. Ten by měl nejlépe uspokojovat studentovy učební potřeby svou užitečností pro budoucí praxi. Nutné je rovněž brát v úvahu cíl jednání, těch může být podle Korthagena několik a nemusí být vždy úplně jasné.

Vlastní zkušenost

Tato část reflexe je rozdělena na dvě části, které byly pro zahraniční zkušenost stěžejní – fáze před samotným odjezdem, která se vyznačuje především očekáváními ohledně pobytu, a poté samotný studijní pobyt.

Nejprve považuji za nutné zmínit svá čekávání před studijním pobytem. Do programu Erasmus jsem se přihlásila z mnoha dobrých důvodů. Chtěla jsem mít možnost zlepšit se po jazykové stránce, zažít si odlišný vzdělávací systém, zároveň jsem velmi toužila po tom, zkusit alespoň na chvíli žít v cizí zemi. Sama jsem od přátel věděla, jak moc jim program Erasmus, který absolvovali, pomohl v jejich kariéře. Jak je obohatil, kolik

získali nových zkušeností a vědomostí, jak moc se zlepšili ve svých jazykových dovednostech. K rozhodnutí o absolvování programu přispěly i mé osobní důvody. Chtěla jsem se osamostatnit, poznat nové lidi a naučit se spoléhat sama na sebe.

Hned první výzvou zahraničního studia nebyl samotný odjezd do zahraničí, ale celý proces přihlášení, přijetí na zahraniční pobyt a formality s ním spojené. Do hloubky prověřil mou motivaci vyjet do zahraničí, notně také podpořil mou schopnost e-mailové komunikace jak s přijímací institucí, tak mou vlastní vysokou školou.

Studium v zahraničí dává studentům možnost vyzkoušet si jiný vyučovací systém, než se používá v jejich rodné zemi. Tento rozdíl je často důvodem, proč je studium na programu Erasmus+ náročné. Studium na vysoké škole v Itálii se ukázalo být zaměřené především na teorii a minimum praxe. Učitelé na seminářích neměli potřebu nás do výuky nijak zapojovat – s výjimkou omezeného množství otázek. V tomto ohledu se mé studium oproti Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy velmi lišilo. Za pozitivní považuji možnost navštěvovat jako volitelné předměty i kurzy, ke kterým bych se v České republice nedostala, především v oblasti psychologie a dramatické výchovy. Po vzoru mých italských spolužáků jsem trávila velké množství času samostudiem. Důvodem nebyla ani tak náročnost předmětů, co se jeho obsahu týče, ale veškeré texty jsem si v prvním semestru musela překládat z anglického jazyka do češtiny, abych jim alespoň částečně porozuměla. Moje úroveň angličtiny bohužel nebyla taková, abych se mohla pouze učit bez překladu. Tím se doba, kterou jsem strávila nad knihami, výrazně protáhla.

Tím se dostávám k další důležité oblasti vzdělávání v zahraničí – zlepšení jazykových schopností. Aktivní používání angličtiny mi nejen pomohlo k větší sebejistotě v komunikaci s ostatními, ale rovněž jsem se zlepšila v psaném projevu a čtení textů. Moje slovní zásoba se tím velmi rozšířila. Kromě anglického jazyka jsem se začala výrazně věnovat italštině. Již před odjezdem jsem chodila na letní kurz italského jazyka, abych byla schopna alespoň minimální konverzace. Tato dovednost se ukázala být klíčovou, jinak bych totiž nebyla schopná ani nakoupit nebo si objednat jídlo v restauraci. Moje italština stále není na příliš vysoké úrovni, ale pravděpodobně budu v jejím zdokonalování pokračovat.

Kromě teoretických poznatků získaných studiem na Padovské univerzitě ovlivnila mou zkušenost i praxe na soukromé základní škole The English International School of Padua. V The English International School of Padua jsou k dispozici všechny stupně výuky – od školky až po střední školu. Výuka je až na italský jazyk plně v angličtině. Já navštěvovala první stupeň základní školy, kde jsem plnila roli pozorovatele a podle příležitosti pomocného pedagoga. Jednalo se o klasické náslechové hodiny. Přestože jde o mezinárodní školu, je zde kladen velmi silný důraz na vliv pedagogiky Montessori. V Itálii je považována téměř za modlu, její odkaz byl viditelný i v této škole hned několika užívanými principy – především připravené studijní prostředí, svobodná volba činnosti, důraz na senzitivní fáze učení a práce s pochvalou a chybou. Rozdíly mezi základní školou v České republice a v Itálii jsou skutečně velké. Nemohu ale říci, která z možností je lepší. Z praxe mám zatím silný pocit neefektivnosti v italské výuce, protože je tempo pomalé, neprobere se prakticky žádné téma. Na druhou stranu děti zde vypadají zaujatě i po celém dlouhém dni výuky, velice dobře se zde pracuje s důležitými kompetencemi žáka. Nejde zde o kvantitu, ale o kvalitu vědomostí. Největším šokem pro mě bylo každotýdenní velké shromáždění, kdy se v aule sešli všichni žáci prvního stupně a byli veřejně odměňováni za své výkony. Žáci dostali hvězdičky za nějaký dobrý skutek nebo diplom za velký posun v získaných znalostech. Také se na začátku a na konci zpívala školní hymna obsahující na můj vkus až příliš samochvály („Naše škola je ta nejlepší, velmi ji milujeme...“). Jsem velmi ráda, že jsem měla možnost školu navštěvovat, protože mi dala mnoho podnětů ke srovnání s výukou v České republice.

Na svém zahraničním pobytu jsem se seznámila s velkým množstvím nových lidí, a to jak nových spolužáků, přátel mimo školu, tak inspirativních učitelů. Navázala jsem nová přátelství. K tomu mi dopomohly společenské akce organizované univerzitou, kde jsme se mohli seznámit s ostatními zahraničními studenty. Před odjezdem do Itálie jsem měla určitou představu o mentalitě lidí z jiných zemí, některé z nich se potvrdily, jiné vyvrátily. Naučila jsem se hodně o jejich kulturách, hodnotách a názorech. Bylo poučné porovnávat své životní zkušenosti s ohledem na zemi, odkud pocházíme.

Díky přemýšlení nad jinými lidmi jsem si začala uvědomovat některé důležité věci o sobě samé. Měla jsem možnost poznat samu sebe v různých situacích, věřit svým schopnostem a získat mnoho nových znalostí nejen teoretických, ale i praktického rázu. Musela jsem veškeré problémy, které nastaly, řešit sama, případně vědět, jak a kde vyhledat pomoc. Naučila jsem se vařit, začala v praxi využívat základy finanční gramotnosti (včetně plánování výdajů a placení nájmu), naučila jsem se řídit v chaotické dopravní špičce. Studium v zahraničí mělo výrazný pozitivní dopad na můj osobnostní i profesní rozvoj, o čemž svědčí i tato diplomová práce.

5.2 Zpětný pohled na jednání

Fáze 2 modelu ALACT vyžaduje podle Korthagena mimo jiné akceptaci, upřímnost a konkrétnost vůči své vlastní práci, což nemusí být vždy snadné. Je totiž nutné být schopen svou zkušenost nejen detailně popsat, ale rovněž nic neskrývat. Je také dobré se neztratit v obecných frázích, případně nejít pouze po povrchu, ale zkoumat, co autora reflexe k jeho jednání vedlo.

Vlastní zkušenost

Má očekávání ohledně studia v zahraničí se v mnoha ohledech střetla s realitou a většina z nich se potvrdila. Mohu říci, že jsem se skutečně osamostatnila, naučila se mnoho nových znalostí (včetně jazykových) a posunula se jako osobnost i jako budoucí učitelka. Nyní vím, že ať se mi v životě stane cokoliv, sama to dokážu vyřešit a nemusím se spoléhat stále jenom na druhé.

I přes počáteční náročnost jsem se sžila s odlišným výukovým systémem, o čemž svědčí i fakt, že jsem zvládla všechny stanovené zkoušky v ústní či písemné formě. Začala jsem věnovat více pozornosti samostudiu, navštěvuji studovny, půjčuji si domů více knih jakožto možné zdroje informací, což jsem dříve dělala pouze ojediněle. Také se již nestydím za časté používání slovníku, neboť mi napomáhá k přesnému překladu, což eliminuje možná nedorozumění. Necítím stud za to, že přiznám, že angličtina není můj rodný jazyk, a proto v něm nejsem tak dobrá jako v jazyce českém.

Praxe na základní škole The English International School of Padua mi pomohla nahlédnout do odlišného způsobu výuky, než na jaký jsem byla zvyklá z praxí v České republice. Začala jsem si díky tomu konstruovat své vlastní pojetí výuky, neboť jsem si sama uvědomovala, které principy mi nevyhovují a se kterými bych naopak chtěla v budoucnu pracovat, neboť je považuji za efektivní, kreativní nebo inspirativní. Obzvláště bych se chtěla zaměřit na práci s pochvalou a chybou. Budu také naopak hledat školu, která nebude klást tak velký důraz na kulturu školy jako takové, ale především na žáky samotné.

Co studium v zahraničí může výrazně ovlivnit je zvýšení pracovní hodnoty absolventů výjezdu na trhu práce. Lze předpokládat, že zaměstnavatele bude zajímat člověk, který se nebojí překonávat nepohodlí, chce se učit novým věcem a má otevřenou mysl. Můj životopis díky programu Erasmus+ získal velmi zajímavou kolonku, o které při pracovním pohovoru mohu hovořit. Budoucí zaměstnavatel snad také ocení to, že jsem se pokusila v zahraničí získat dobrovolnou praxi. V rámci své studijní mobility jsem se naučila mnoho užitečných věcí, které se mi každý den hodí. Naučila jsem se efektivně vyhledávat informace, pracovat se zdroji a psát velké množství e-mailů. Na základě mých zkušeností z praxe na italské základní škole a mých jazykových schopností jsem po návratu do České republiky získala práci jako speciální pedagožka v italské soukromé školce.

Přátelství, která jsem navázala v Itálii, i po letech stále trvají. Se svými přáteli jsem stále v kontaktu a před pandemií COVID-19 jsme se pravidelně potkávali. Udržovat kontakt je nadmíru složité vzhledem k tomu, že pocházíme z různých zemí, ale osobně považuji pevná přátelství za jednu z nejdůležitějších věcí, kterou si člověk ze studia v zahraničí odnese.

Před výjezdem do zahraničí jsem měla různé představy o lidech z jiných zemí. Zpětně si uvědomuji, že není dobré příliš zobecňovat, neboť jsem se seznámila pouze s jednotlivci. Ani oni by nemohli dost dobře popsat Čechy jen kvůli tomu, že znají mě osobně. Naučila jsem se však otevřít svou mysl jiným kulturám a chápat odlišnost názorů lidí pocházejících z jiného prostředí jako zdroj inspirace. Došlo mi, že existuje velký rozdíl mezi tím, jestli jiné lidi, obzvláště ty, kteří jsou odlišní než my, pouze toleruji nebo jestli je respektuji.

Věřím, že jsem si díky pobytu v zahraničí utřídila své životní hodnoty, získala povědomí o sobě samé a svých možnostech. Naučila jsem se spoléhat na sebe a na své schopnosti v možných krizových situacích. Stejně tak jsem se v průběhu celého roku v Itálii naučila mnoha věcem, ke kterým bych se při klasickém studiu doma nikdy nedostala nebo se k nim tak snadno neodhodlala.

5.3 Uvědomování si podstatných aspektů

Zkušenost je komplexní záležitost, kterou utváří pozitivní i negativní faktory, proto je nutné při vlastní reflexi dbát na všechny možné aspekty, které mohly zkušenost ovlivnit, a žádné z nich nevynechat. Dochází tu k hledání vazeb mezi jednotlivými aspekty, které nabývají specifických významů. Stále je také nutné myslet na fázi jedna, ve které se hovoří o cíli jednání. V této fázi získávají cíle jednání určitý smysl, pojmenování.

Vlastní zkušenost

V rámci hledání podstatných aspektů, které spojují prožité jednání a zpětný pohled na něj, došlo k jejich rozdělení podle toho, jestli spadají více do osobnostního nebo profesního rozvoje.

5.3.1 Osobnostní rozvoj

- Řešení problémů – schopnost čelit nástrahám každodenního života a vyřešit je svým vlastním postupem, případně vědět, kde vyhledat pomoc.
- Cizí jazyky – celkové zlepšení v produktivních komunikačních činnostech (řeč a psaní) i receptivních komunikačních činnostech (naslouchání, čtení) jak v hlavním jazyce studia v zahraničí (v tomto případě anglický jazyk), tak i v hlavním jazyce státu mobility (v tomto případě italština).
- Komunikace s lidmi – aktivní používání formálního typu komunikace s domácí fakultou či přijímací institucí prostřednictvím osobních setkání nebo e-mailu. Taktéž se sem řadí sociální komunikace s vrstevníky a místními obyvateli.
- Seznámení s novými lidmi – tento aspekt úzce souvisí s předešlým bodem. Na studijním pobytu se člověk neustále seznamuje s novými lidmi. To nemusí být pro každého snadné, avšak rutina, která přichází s častým opakováním činnosti, pomáhá člověku ke snížení stresu svou předvídatelností.

- Seznámení s novými kulturami – na zahraničním studijním pobytu se účastník mnohdy hlouběji seznámí nejen s kulturou přijímacího státu, ale rovněž s odlišnými kulturními aspekty ostatních příjíždějících studentů z odlišných zemí.
- Respekt k odlišnostem jiných lidí – čím více se člověk seznamuje s jinými lidmi a poznává jejich kulturu, tím více začíná chápat rozdíl mezi tolerancí a respektem. Zatímco při toleranci se člověk nepokouší jiné chápat, v respektu se snaží nahlížet na odlišnosti jiných lidí pomocí různých úhlů pohledu.
- Stát se schopnějším člověkem – jak se můžeme dočíst v teoretické části diplomové práce, aby účastník studijního pobytu zvládl psychickou zátěž spojenou se změnou prostředí, používáním odlišných komunikativních prostředků a vyrovnal se s možnou změnou studijního systému, musí si vytvořit dostatečně silné copingové strategie.
- Stát se sebevědomějším člověkem – umět se nejen spolehnout sám na sebe, ale také si vážit sebe sama jako člověka. S tím je spojeno uznání vlastních silných stránek a připravenost pracovat na vlastních nedostatcích. Tento aspekt je vyzorován z vlastní reflexe činnosti. Je možné, že se jedná o aspekt, který nemusí pociťovat každý účastník, neboť se jedná o zcela individuální zkušenost.

5.3.2 Profesní rozvoj

- Odlišný vzdělávací systém – ačkoliv se Evropská unie zasazuje za Evropský rámec kvalifikací, který vede ke snazšímu převodu kreditů mezi zeměmi, stále existují v různých zemích odlišnosti v jejich vzdělávacích systémech. Každá univerzita přikládá například stejnému předmětu jinou váhu, vyučuje se odlišným přístupem. Některé školy mohou dávat důraz na praktickou stránku předmětů, jinde studenti sedí spíše na přednášce monologického typu než na interaktivním semináři. To vše s sebou přináší pro studenty nové výzvy.
- Znalosti z jiného oboru – ne vždy se studentům podaří v zahraničí vytvořit studijní plán, který by perfektně korespondoval se studijním plánem na domácí fakultě. Je možné předpokládat, že řada z nich si záměrně zvolí předměty, ke kterým by doma neměli přístup. Právě díky takovýmto odlišnostem nabývají účastníci odlišných a obohacujících zkušeností.

- Poznat nové metody a postupy ve výuce – seznámit se s odlišnými přístupy, zvážit jejich uplatnitelnost a efektivitu, případně zapojit nově získané poznatky do své budoucí výuky.
- Posun ve studijním oboru – zcela individuální pocit růstu v oblasti získávání nových zkušeností z praxe nebo teoretických poznatků z výuky.
- Prospěšnost pro budoucí kariéru – jak jsme se již dozvěděli v teoretické části práce, jedním z cílů mezinárodní studijní spolupráce je zvýšení úrovně vzdělanosti obyvatel, nabývání nových zkušeností, které mohou následně uplatnit na trhu práce, tím potvrdit návratnost investice, která byla do studentů vložena.

Tento výčet je zcela individuální a vytvořený na základě vlastní zkušenosti, může se odlišovat od zkušeností jiných účastníků. Ti by mohli ve své zkušenosti pozorovat jiné podstatné aspekty, které by považovali za klíčové.

5.4 Vytvoření alternativních postupů jednání

Student absolvující model ALACT by si měl v této fázi uvědomit, co musí ve svém příštím jednání změnit, a nalézt v ideálním případě více možných cest, jak adekvátně reagovat. Může se rovněž stát, že v této fázi dojde ke zjištění, že jeho jednání nevedlo k předem stanovenému cíli a je tedy nutné začít celý proces od začátku. V takovém případě je potřeba nalézt příčinu selhání a zajistit, aby k němu v příštím cyklu reflexe nedošlo znovu.

Vlastní zkušenost

Přestože považuji za důležité, že jsem se naučila nespolehat pouze na druhé, ale i sama na sebe, nebojím se požádat ostatní o pomoc nebo radu. Začínající učitelé jsou v pozici, kdy se často střetávají s novými výzvami, není tak žádnou ostudou konzultovat své jednání.

Na studijním pobytu jsem se naučila věnovat více pozornosti samostudiu, avšak cítím, že stále ještě podceňuji sílu vrstevnického vyučování. Studijní skupiny, které jsou zcela určitě prospěšné, jsem vždy považovala za méně efektivní způsob učení. V budoucnu bych tomuto způsobu učení měla dát větší šanci.

Ačkoliv se mé jazykové schopnosti výrazně zlepšily, stále ještě mám velký prostor pro zlepšení. V budoucnu bych mohla absolvovat více jazykových kurzů, nebála bych se zapsat na školou poskytovaný kurz druhého jazyka (v mém případě italštiny) už o semestr dříve. Také bych nepodcenila to, že člověk snadno zapomíná a absolvovala test pro jazykový certifikát hned po svém návratu ze zahraničí, dokud jazyk aktivně používám a cítím se ohledně něj nejvíce sebevědomá.

V rámci praxe v zahraničí by jistě bylo zajímavé navštívit vedle soukromé mezinárodní školy i školu státní. Má úroveň italského jazyka naneštěstí nebyla v té době na takové úrovni, abych si odnesla z náslechu dostatečně hodnotnou zkušenost.

Co se týče nových přátelství, pokud bych svou zkušenost opakovala, snažila bych se výrazně více věnovat pozornost tomu, abych se z důvodu velké vzdálenosti s novými přáteli neodcizila. V dnešní době sociálních sítí by udržování kontaktu mělo být snazší než dříve.

5.5 Vyzkoušení

Korthagen (2011, s. 75) tuto fázi popisuje následovně: „*V nové, podobné situaci následuje další snaha dosáhnout stanoveného cíle. Cyklus se opakuje.*“ Student učitelství se měl v průběhu předešlých čtyř fází poučit ze svého jednání a při další podobné zkušenosti by měl zareagovat jinak, adekvátněji a efektivněji.

Vlastní zkušenost

Vyzkoušení efektivnosti alternativních postupů by v rámci této reflexe bylo možné pouze na dalším studijním pobytu, který již jako studentka pedagogické fakulty absolvovat nemohu. Mou poslední možností studijního výjezdu pod záštitou fakulty je absolventská stáž, která již má ryze praktickou povahu. Pochopitelně i zde by se daly některé podstatné aspekty mého dřívějšího jednání vyzkoušet jako například seznámení s novými lidmi, zlepšení v cizím jazyce nebo zapsání nové zkušenosti do životopisu, což bude prospěšné pro mou budoucí kariéru.

Vyhodnocení

Učení se zkušeností se zdá být přirozeným procesem, který absolvujeme každý den po celý svůj život. Na první pohled se může zdát, že zde chybí řízenost učení. Korthagenův model ALACT nám však ukazuje, že to nejdůležitější na celém procesu je studentovo uvědomění. Cyklický proces pomáhá studentům v přehodnocování jejich jednotlivých rozhodnutí, hledání více řešení a poučování se do budoucna.

Model ALACT se stal vhodným reflektivním nástrojem pro zpracování vlastní zkušenosti. Nechává dostatečný prostor pro individuální myšlenky a pocity, které považuje uživatel modelu za klíčové. Zároveň také dodává dostatečné ukotvení, které napomáhá k tomu, aby uživatel byl schopen zobecnění získaných poznatků a neodbíhal od tématu.

Shrnutí

Po shrnutí vypořádaných podstatných aspektů zkušenosti je jasné, že mnohé body se shodují s motivačními důvody k účasti na zahraničním studijním pobytu vyjádřenými v teoretické části diplomové práce. Dochází zde k propojení, které ukazuje, že vlastní zahraniční zkušenost autorky se střetla s některými obecnými prvky, které mohou spojit většinu účastníků zahraničních studijních pobytů. V následující části diplomové práce dojde k využití získaných poznatků z vlastní reflektivně zpracované zkušenosti ze studia v zahraničí.

6 Dotazník

Druhou výzkumnou metodou použitou v rámci této studie je dotazník. Podle Gavory (2010) je dotazník způsob, jak získat na písemné otázky písemné odpovědi. Chráska (2016, s. 158) jde se svou definicí více do hloubky, kdy říká, že dotazník je „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent), odpovídá písemně*“. Tato konstrukce umožňuje efektivní získání informací o velkém počtu odpovídajících. Navíc na rozdíl od dvou zbývajících kvalitativních metod umožňuje určitý odstup od zkoumaného problému, na což navazuje možné zevšeobecnění výsledků.

Dotazník zjišťuje, zda vypozerované podstatné aspekty zkušenosti autorky z předchozí části výzkumu odhalili při svém studijním pobytu v zahraničí i další studenti pedagogických oborů, a pokud ano, tak do jaké míry. Tyto podstatné aspekty nejenže jsou výrazně podobné motivačním důvodům pro výjezd, ale zároveň se v mnohém shodují s klíčovými kompetencemi, které byly představeny v teoretické části diplomové práce. Díky těmto poznatkům můžeme zkoumat, které konkrétní osobnostní a profesní kompetence jsou studijní mobilitou nejvíce ovlivněny.

6.1 Realizace výzkumu

Samotná konstrukce dotazníku probíhala nejen na základě odborné literatury (Gravora, 2010; Chráska, 2016), ale i díky konzultacím s vyučujícím předmětu „Students Research Project in the Czech Republic“ Mgr. Jaroslavem Pěničkou a jeho studenty. Nejprve každý účastník výzkumné skupiny vyzpovídal pomocí interview jednoho respondenta, který aktuálně byl v zimním semestru akademického roku 2020/2021 na mobilitě Erasmus+ nebo již mobilitu absolvoval v minulých letech. Na základě získaných dat byl vytvořen seznam tvrzení, která se opakovala v odpovědích respondentů v rámci interview nejčastěji. Autorka diplomové práce následně zahrnuje do vhodných témat podstatné aspekty, které si uvědomila v rámci reflexe vlastní zkušenosti v předešlé části výzkumu.

Ze získaných dat výzkumná skupina sestavila dotazník. Pro získání dat bude zvolena škála Likertova typu pro měření postojů a názorů respondentů. Škála se skládá z výroku a konstantní stupnice. Na stupnici respondent vyjadřuje míru svého souhlasu či nesouhlasu s výrokem. Škála má pět stupňů od 1 („Ano, souhlasím“) po 5 („Ne, nesouhlasím“). Stupeň 3 uprostřed škály vyjadřuje odpověď „Nevím.“ Může být také interpretována jako odpověď v případě nejistoty nebo nepochopení otázky respondentem. Na stupnici respondenti vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu s tvrzením pomocí kliknutí na zvolenou odpověď. Výjimku tvoří pouze poslední otázka dotazníkového šetření, kde měli respondenti volný prostor pro doplnění vlastních myšlenek a názorů, které se neobjevily v předcházejících tvrzeních ve spojitosti s mobilitou Erasmus+.

Dotazník v první části obsahuje demografické otázky o respondentovi. Dále se dotazník dělí na tři části obsahující tvrzení.

1. Očekávání před odjezdem na mobilitu Erasmus+
2. Po návratu z mobility Erasmus+
3. Všeobecná tvrzení

První dvě části se dělí na dvě sekce:

- osobní rozvoj,
- profesní rozvoj.

Z důvodů vymezení ideální délky dotazníku, přehlednosti a vyjasnění možného pochopení jednotlivých položek proběhl u omezeného vzorku respondentů předvýzkum. Po jeho proběhnutí došlo k volbě finálního setu položek a jejich konečné formulace. Termín „položka“ je užíván záměrně. Chráska (2016) se zmiňuje o důležitosti rozlišení otázky a položky. Otázky, které mají svou danou formu, jsou totiž užívány pouze v úvodní části zjišťující demografické údaje. V dalších částech mají položky již formu pokynu – „Vyberte tvrzení“.

První část dotazníku se zabývá demografickými informacemi, druhá část obsahuje otázky směřující k očekávání studentů před nástupem na mobilitu Erasmus+ ohledně jejich osobnostního rozvoje, třetí část také směřuje k očekávání studentů před odjezdem, ale tentokrát ohledně jejich profesního rozvoje. Čtvrtá část se zaměřuje na vnímaný stav

po návratu z mobility ohledně osobnostního rozvoje, na kterou navazuje pátá část dotazníku s otázkami na vnímaný stav ohledně profesního rozvoje. Závěrečná (šestá) část obsahuje všeobecná tvrzení ohledně studia v zahraničí, která napomáhají vidět zahraniční mobilitu v celkovém kontextu.

Demografické údaje

Jedná se o základní informace, které zahrnují proměnné rozlišující jednotlivé respondenty. Nachází se zde otázky na vysílací zemi (ve které studovali před svým odjezdem), přijímací zemi (kam odjeli na svou mobilitu), studovaný obor, pohlaví, aktuální věk, věk v době odjezdu respondenta na mobilitu, aktuálně studovaný ročník, studovaný ročník v době odjezdu na mobilitu Erasmus+, dobu trvání mobility a na závěr je zde položka zjišťující, jestli je respondent aktuálně na mobilitě Erasmus+ nebo se již z mobility vrátil.

Položky dotazníku

V předchozí části výzkumu došlo k uvědomování si podstatných aspektů studia v zahraničí. Ty se shodují s výběrem témat, která jsou užitá pro dotazník.

Témata pro osobnostní rozvoj

- Posílení žádoucích rysů osobnosti respondenta – téma je syceno položkami A, B, C.
- Posílení komunikačních schopností respondenta – téma je shodné s položkami D a E.
- Posílení stírání rozdílů mezi budoucím učitelem a lidmi jiných národností – téma je svázáno s položkami F, G, H, CH.
- Zjišťování možných osobních motivačních důvodů pro absolvování studijního programu v zahraničí – I, J.

Témata pro profesní rozvoj

- Posílení žádoucích rysů osobnosti budoucího učitele – téma je syceno položkami K, L.
- Posílení stírání rozdílů mezi budoucím učitelem a učiteli jiných národností – téma je svázáno s položkami M, N.

- Posílení profesní vybavenosti budoucího učitele – O, P, Q, R.
- Prospěch v oblasti budoucí kariéry učitele – S, T.

Ačkoliv jsou jednotlivé položky dotazníku s těmito tématy svázány, mohou mít úzké spojení s více než jedním tématem. Toto rozřazení však napomáhá přehlednosti a organizovanosti. Propojení témat před a po návratu z mobility vyznačuje kód pomocí zdvojení jejich označení – položka A před mobilitou je tedy propojena s položkou AA po návratu z mobility atd. Jedinou výjimku tvoří položky M1 a N1. Ty odkazují na předpoklad, že existuje rozdíl mezi uvědomováním si rozdílu mezi sebou a ostatními lidmi a akceptováním tohoto rozdílu. Naneštěstí kvůli technické chybě nemají svou zrcadlenou položku před odjezdem na mobilitu Erasmus+.

Předposlední částí dotazníku jsou všeobecná tvrzení napomáhající zpřesňování údajů, které by mohly mít na mobilitu respondentů vliv. Jsou syceny položkami U, V, W, X.

Samostatnou oblastí v páté části dotazníku je prostor pro doplnění vlastních myšlenek a názorů, které se neobjevily v předcházejících tvrzeních ve spojitosti s mobilitou Erasmus+. Zde měli studenti možnost se individuálně vyjádřit ohledně své mobility.

6.1.1 Získání respondentů

Pro získání respondentů bylo požádáno o spolupráci Oddělení pro mezinárodní vztahy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, aby bylo možné oslovit všechny studenty vyjíždějící pod záštitou fakulty v letech 2017–2020 do zahraničí.

Do sledování budou zařazeni respondenti splňující tato kritéria:

- uskutečnění výjezdu v délce alespoň jednoho semestru,
- studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ nebo jiného akreditovaného studijního programu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy,
- od ukončení výjezdu respondenta uběhly maximálně tři roky.

Oddělení pro mezinárodní vztahy si nevede seznam kontaktů všech studentů, kteří pod pedagogickou katedrou vyjeli do zahraničí. Z toho důvodu byly referentem oddělení pro zahraniční spolupráci, který obvykle plní i funkci ERASMUS+ koordinátora pracoviště, kontaktní informace vytahovány z univerzitní databáze manuálně.

Dříve, než byly kontaktní informace studentů předány, došlo ke školení ohledně nařízení o ochraně osobních údajů – tzv. GDPR. Na rozeslání dotazníkového šetření přes kontakty z interní databáze dohlížel odpovědný referent oddělení pro zahraniční spolupráci.

Důvody kritérií výběru respondentů

Diplomová práce je vedena pod katedrou preprimární a primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, proto jsou primárně oslovení studenti studující svůj obor na této katedře, nicméně studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ není podmínkou pro účast ve výzkumu. Pro výzkum jsou důležitá data pro učitele obecně, nejen pro současné či budoucí učitele 1. stupně. Nutno je také vzít v úvahu, že respondenti (studenti učitelství pro 1. stupeň) by tvořili pouze velice malý vzorek studentů, neboť na rozdíl od svých kolegů z fakulty, především z jazykových oborů, neprojevují o studium v zahraničí tak velký zájem.

Minimální délka jednoho semestru je zvolena z toho důvodu, že kratší pobyt v zahraničí by nemusel poskytovat účastníkovi mobility dostatek času pro osobnostní a profesní rozvoj.

Podmínka, že od ukončení výjezdu respondenta uběhly maximálně tři roky, je z toho důvodu, že delší časová prodleva by mohla negativně ovlivnit respondentův náhled na studium v zahraničí. Snažíme se o co nejpřesnější získání dat, proto je nutné, aby si účastník dobře pamatoval celý proces své mobility.

6.1.2 Proces sbírání dat

Studenti byli osloveni skrze kontaktní e-mailové adresy, které udali ve své přihlášce na studijní pobyt do zahraničí (žádost o zapojení do výzkumu je k nahlédnutí jako příloha diplomové práce). Dohromady bylo osloveno 247 respondentů. V žádosti o účast ve výzkumu byly vysvětleny podrobnosti ohledně záměru, že data budou použita pro účely porovnání názorů studentů různých zemí ohledně jejich očekávání a přínosů studijního pobytu v zahraničí. Pozvánka dále obsahovala odkaz na dotazník. Na vyplnění dotazníku dostali respondenti časovou lhůtu 10 dní. Dva dny před uplynutím dané lhůty byli respondenti opět osloveni s připomínkou blížícího se data ukončení dotazníkového šetření. Z oslovených 247 studentů vyplnilo dotazník 81 respondentů.

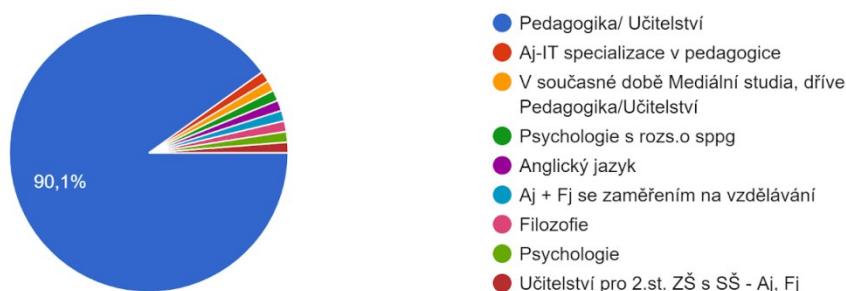
6.2 Vyhodnocení získaných dat

V následující kapitole dojde k vyhodnocení dotazníkového šetření jakožto druhé části výzkumu. Vyhodnocování škál proběhlo podle Gavory (2016), který popisuje postup zpracování škál pro hodnocení těže škály více lidmi. Po sloučení všech odpovědí dojde k výpočtu toho, kolik procent lidí přiřadilo určité místo na konkrétních stupních škály.

6.2.1 Demografické údaje

První část dotazníku směřovala ke zjišťování informací ohledně respondentů účastnících se dotazníkového šetření. Z výsledků vyplývá, že všichni respondenti žili v době vyplňování dotazníku v České republice a všichni již mobilitu Erasmus+ absolvovali, žádný z nich se v době dotazníkového šetření na mobilitě aktuálně nenacházel. Více než 90 % dotazovaných zvolilo předem připravenou odpověď ohledně studovaného oboru Pedagogika/Učitelství, někteří měli potřebu svůj obor konkretizovat (4 %) a zbývajících 6 % studovalo v době vyplňování jiný než pedagogický obor. To dokládá graf číslo 1.

Jaký obor studujete?
81 odpovědí



Graf č. 1 – Studovaný obor

Celkem 88 % respondentů byly ženy, zbylých 12 % tvořili muži. Tento rozdíl může být tak velký ze tří důvodů. Prvním je aktuálně výrazná feminizace učitelského oboru, druhým pak to, že se studentky celkově častěji studia v zahraničí účastní, a třetím, že jsou studentky více ochotné vyplňovat dotazníky.

Následovaly dvě otázky na věk, které spolu úzce souvisely. Nejprve byli respondenti tázáni na aktuální věk a poté na jejich věk v době mobility. První otázka byla spíše kontrolního charakteru, abychom zajistili, že účastníci šetření skutečně splňují podmínky pro zařazení do výzkumu. Druhá už nám dává zajímavé demografické údaje. Přes 75 % respondentů odjelo na zahraniční mobilitu ve věku 21 až 24 let. To dokládají i údaje ohledně ročníku, ve kterém studenti na mobilitu vyrazili. Z výzkumu vyplývá, že studenti nejčastěji odjíždí na konci bakalářského studia, případně na začátku magisterského studia. Studenti bakalářského studia to mohou považovat za ideální období z důvodu pocitu stability svého studia a mají dojem, že mají dostatek času na dohnání povinných předmětů na své domovské univerzitě. Studenty magisterského studia může lákat možnost zahraniční zkušenosti, kterou na bakalářském studiu nevyužili. Je možné, že těmto studentům nevadí prodloužení studia za cenu zahraniční zkušenosti. Specifické podmínky mají studenti oboru učitelství pro 1. stupeň, kteří mají magisterské nedělené studium, což jim umožňuje odjet na studijní pobyt kdykoliv v průběhu pěti let. Netrápí je psaní bakalářské práce, ani přihlašování do dalšího cyklu studia, zato musí po návratu dodělávat předměty z oblasti českého jazyka, neboť ten nemohou studovat v zahraničí.

Více než 70 % respondentů uvedlo, že absolvovali mobilitu Erasmus+ v délce jednoho semestru, nevyužili tak maximální dobu studia v zahraničí, tedy 12 měsíců na jeden cyklus studia. Cyklem se rozumí úroveň studia podle definice Evropského rámce kvalifikací, který popisuje jednotlivé úrovně vysokoškolského vzdělání.¹⁹ To může být z důvodů finanční náročnosti, přihlašování na další cyklus studia, případně sociální důvody jako akceptace studia v zahraničí okolím, které studenta ještě netlačí k zapojení do pracovního procesu. Zajímavé jsou odpovědi 3 % dotazovaných, kteří uvedli, že museli mobilitu předčasně ukončit kvůli pandemii COVID-19.

¹⁹ EUROPASS. Description of the eight EQF levels. *Europa.eu* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://europa.eu/europass/en/description-eight-eqf-levels>

Ze zpětného úhlu pohledu nebyla otázka na věk v době odjezdu respondenta na mobilitu relevantní. Původní myšlenka, že je použita z důvodu, zda respondent splňuje podmínky pro účast, nedává smysl. Všichni respondenti byli totiž vybráni Oddělením pro mezinárodní vztahy na základě roku jejich výjezdu. Navíc se informace dala získat v případě potřeby z otázky na aktuálně studovaný ročník a ročník studovaný v době odjezdu na mobilitu Erasmus+.

6.2.2 Očekávání studentů před nástupem na mobilitu Erasmus+ (Osobnostní rozvoj)

Následující část hovoří o oblasti očekávání studentů ohledně jejich studia v zahraničí v rámci jejich osobnostního rozvoje.

Více než polovina respondentů se domnívala, že je mobilita posune v osobnostním rozvoji, konkrétně v míře jejich samostatnosti. Pouze 10 % odpovědělo, že toto nebyl jejich cíl. O něco více se míra očekávání projevila u položky na sebevědomí, jehož předpoklad potvrdilo více než 60 % respondentů. U očekávání ohledně zlepšení v řešení problémů odpovědělo kladně dokonce přes 75 % respondentů při sečtení všech kladných odpovědí. Z volného pole pro doplnění vlastních myšlenek a názorů vyšlo najevo, že studenti se často potýkali s náhlými změnami studovaných předmětů, administrativní i finanční zátěží, někteří z nich i s komplikacemi způsobenými pandemií COVID-19 – například přechod na online výuku v zahraničí. To vše lze za problémy hodné řešení považovat.

Následující dvě položky spolu úzce souvisely. Nejprve respondenti odpovídali na položku o očekávání zlepšení svých komunikačních schopností, na což odpověděla kladně téměř polovina z nich. Fakt, že téměř 90 % účastníků dotazníkového šetření následně uvedlo své očekávání ohledně zlepšení v cizím jazyce, potvrzuje předešlé položky na komunikaci. Navíc může jít o silný ukazatel motivace k výjezdu. Vždyť i známé rčení tvrdí, že kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem. Zajímavým poznatkem zmíněným v prostoru volné otázky byl názor, že vyjíždějícím studentům často nechybí ani tak jazyková úroveň pro běžnou komunikaci, ale absence akademické slovní zásoby, která by jejich studium usnadnila.

Pokud se podíváme na myšlenku odlišného přístupu různých národností k životu, pak se v součtu 60 % domnívalo, že lidé různých národností přemýšlí jinak než oni. Navážeme-li na tuto otázku, tak se v následující otázce opět více jak polovina domnívala, že chování lidí v cizí zemi se bude lišit od tradičního chování obyvatel v České republice. Odjížděli s předpokladem, že se budou muset přizpůsobit dalším dílčím faktorům života v zahraničí, jako jsou například odlišné stravovací návyky, organizace denního režimu, ale i zvykům a tradicím v přijímací zemi, což jsou body zmíněné ve volném poli pro názory a myšlenky respondentů. Z volného pole rovněž vyplývá, že si respondenti myslí, že je chování více kulturně podmíněné než myšlení, na které mají vliv mimo jiné sociální sítě a výrazně větší mezinárodní propojení, než tomu bylo v minulosti. Zvyky a tradice však zůstávají a ovlivňují lidské chování. Na tyto otázky navazují otázky zaměřující se na akceptaci odlišného chování a myšlení cizích národností. Tyto otázky sem byly zařazeny z toho důvodu, že v rámci předvýzkumu vyšlo najevo, že tušení, že se jiní lidé chovají jinak, ještě neznamená, že to lidé i plně přijímají. Z toho důvodu byly zařazeny otázky na akceptaci, kdy respondenti potvrdili, že před odjezdem na svou mobilitu akceptovali odlišné myšlení (54 %) i odlišné chování (50 %). To dokazuje, že polovina studentů neměla problém se přizpůsobit odlišnostem jiných lidí, neboť již odjížděli s myšlenkou, že to budou muset udělat, počítali s tím a považovali to za samozřejmé.

Významný statistický údaj se objevil v souvislosti s tím, že téměř všichni respondenti byli otevření seznámení s novými lidmi. Mohl to být jeden z motivačních důvodů, proč se studia v zahraničí zúčastnit, neboť pro mnohé lidi je právě sociální stránka studijního pobytu v zahraničí klíčová. S tím souvisí i poslední položka této kapitoly, kde více jak polovina studentů absolvujících Erasmus+ uvedla, že očekávala, že se budou na svém studijním pobytu dobře bavit.

6.2.3 Očekávání studentů před nástupem na mobilitu Erasmus+ (Profesní rozvoj)

V této části se dostáváme do oblasti očekávání studentů ohledně jejich studia v zahraničí v rámci jejich profesního rozvoje.

Hned v úvodní části se dozvídáme, že dohromady 40 % studentů nejelo na Erasmus+, aby se stalo samostatnějším učitelem, 32 % dokonce zvolilo prostřední odpověď na škále, což může být způsobeno tím, že si svou odpovědí nebyli jistí, nebo že nad tím před svým odjezdem nepřemýšleli. Co se týče sebevědomí, odpovědi se zde velice lišily oproti samostatnosti. Tam naopak dohromady téměř polovina uvedla, že očekává nárůst sebevědomí v rámci své učitelské profese, nicméně se drželi především na stupni „Spíše souhlasím“ (30 %).

Opět jsme narazili na téma odlišného přemýšlení a chování, tentokrát ve vztahu k zahraničním učitelům, kteří mohou, ale nemusí usnadnit přijíždějícím studentům jejich cestu skrze studijní pobyt. Výsledky zde dopadly velice podobně, dohromady 60 % studentů uvedlo, že očekávají, že učitelé v zahraničí přemýšlí jinak, u chování takto v součtu kladných odpovědí odpovědělo 55 % respondentů. Čtvrtina respondentů se v této položce držela ve středu svých odpovědí.

Jako velice pozitivní předpoklad se dle dotazníkového šetření jeví, že studenti před mobilitou Erasmus+ předpokládali, že se seznámí s novými vyučovacími metodami (dohromady 75 %), jinak tomu nebylo ani s odlišnými systémy vzdělávání, jelikož 70 % z dotazovaných odpovědělo, že tuto skutečnost zcela očekávalo. Ačkoliv studijní program Erasmus+ stojí na vzájemné provázanosti předmětů, aby studenti nemuseli své studium prodlužovat, podstata mobility tkví také v poznání odlišností, ze kterých se studenti mohou do budoucna poučit a odnést si poznání o pro ně užitečných prvcích vzdělávání a vyučovacích metod zpět domů, kde je mohou aplikovat. Navazuje na to i další otázka, ve které více než polovina respondentů zcela očekávala, že udělá pokrok ve svém studijním oboru. S čím už studenti počítali méně (plně souhlasilo pouze 36 %), bylo získání znalostí z jiného než svého studijního oboru.

Poslední část položek se týkala budoucí kariéry respondentů jakožto budoucích učitelů. Tyto otázky vychází z předpokladu, že zahraniční studijní pobyt bude významnou položkou do životopisu účastníků, kteří tím vybočí z řady ostatních uchazečů, zvýší tak svou šanci na získání zaměstnání. Respondenti to předpokládají také, což dokládá více než 60 % pozitivních odpovědí na předpoklad, že tato zkušenost bude prospěšná pro jejich budoucí kariéru učitele/učitelky. U získání kontaktů pro budoucí kariéru už čísla nejsou tolik jednoznačná, neboť dohromady 46 % si myslí, že zahraniční pobyt bude mít pozitivní vliv, 30 % všech s výrokem nesouhlasí a 24 % se nachází uprostřed.

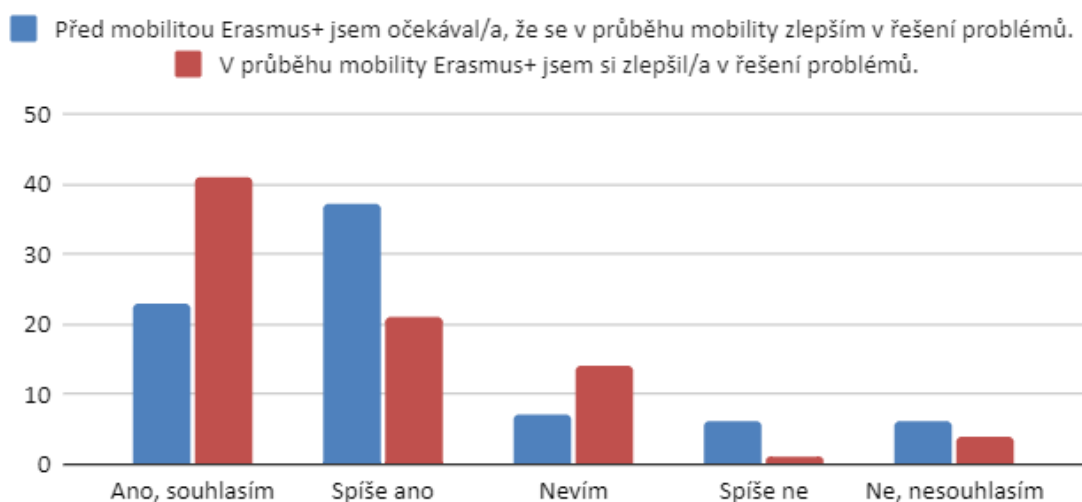
6.2.4 Vnímaný stav po návratu z Erasmus+ (Osobnostní rozvoj)

Respondenti byli v této části požádáni o zhodnocení výroků týkajících se stejných oblastí jako v jejich očekávání před mobilitou. Dochází zde ke střetu s realitou, neboť si studenti uvědomují, co bylo pro jejich studijní pobyt důležité a jak se v jeho průběhu posunuli jako osobnosti.

Hned v první položce můžeme vidět nárůst statistických údajů v oblasti osamostatnění studentů. Ačkoliv se více než polovina respondentů přiklání k předpokladu, že se stanou samostatnějšími, nakonec větší mírou osamostatnění potvrdilo dohromady 90 % z nich, pouhých 6 % nikoliv. Zahraniční pobyt je velice komplexní a náročná zkušenost, kdy je student i přes veškerou podporu své vysílací i přijímací instituce odkázán sám na sebe. Musí řešit nejen zvládnutí studia v cizím jazyce, ale i každodenní výzvy, které k přestěhování do cizí země patří. To dokládají i odpovědi ve volném poli pro názory a myšlenky respondentů, kdy někteří z nich zmiňují „školu života“ a nutnost spoléhat na své schopnosti a dovednosti. U sebevědomí již nebyly rozdíly tak markantní, stouply o pouhých 10 % oproti očekávání před odjezdem, neboť na rozdíl od osamostatnění, nabytí většího sebevědomí bylo očekáváno a potvrdilo se.

Otázka ohledně řešení problémů měla vysoká očekávání, která se střetla s realitou téměř přesně. Změnil se poměr ze „Spíše ano“ – 46,9 % a „Ano, souhlasím“ – 28,4 % u očekávání na „Spíše ano“ – 25 % a „Ano, souhlasím“ – 50,6 %. To vypovídá o tom, že studenti posun předpokládali a potvrdil se jim ve vyšší než očekávané míře. Pro lepší přehlednost je přiložen graf č. 2.

Položky C a CC - Řešení problémů



Graf č. 2

Graf č. 2 – Porovnání očekávání a reality ohledně zlepšení v řešení problémů

Velice podobný jev můžeme vidět i u zlepšení komunikačních schopností. Ve volném prostoru studenti vyzdvihují především rozdílnost komunikace s univerzitními vyučujícími. Hovoří o nápomocnosti, vlídnosti, společném nalézání řešení problémů ve studiu. Někteří to přisuzují kulturnímu kontextu (například tomu, že Španělé jsou celkově více otevření než jiné národy), ale došlo rovněž k nadnesení myšlenky, že může jít o vliv toho, zda je školství v dané zemi placené státem nebo si jej studenti platí sami. Dalším důležitým faktorem může být sociální status učitelů v dané zemi. Státy, které mají školství jako svou prioritu, jej nejen výrazně více podporují finančně, ale rovněž nechávají kandidáty hlásící se na učitelské obory projít těžkým přijímacím řízením, a to včetně pohovorů, které nejsou součástí výběru budoucích studentů všech učitelských oborů napříč Evropou. Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy pak nejenže ústní kolo přijímacího řízení má, ale tvoří velice důležitou část ovlivňující konečný výsledek přijetí. Tak tomu bývá například v severských zemích. Více informací o rozdílech českého a zahraničního školství je doloženo ve vyhodnocení hloubkových rozhovorů.

Zlepšení v cizím jazyce podle očekávání potvrdilo 93 % respondentů. Je to logické vyústění faktu, že studenti používají svůj jazyk aktivně a pravidelně nejen v každodenním životě, ale rovněž v akademickém prostředí.

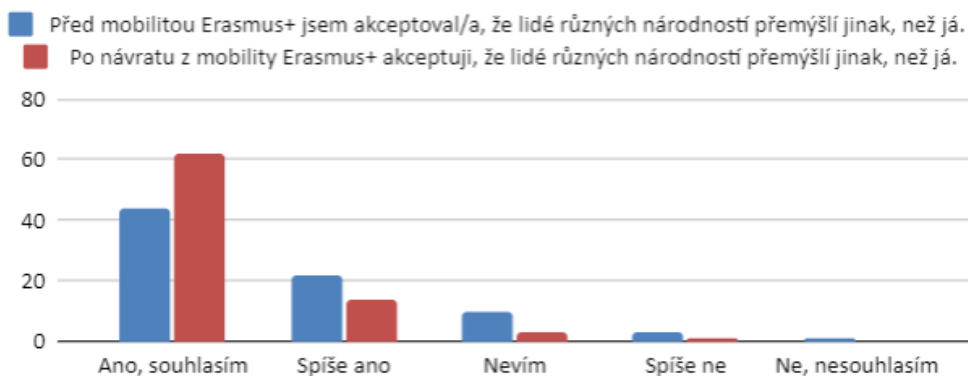
Položky ohledně názorů na to, jestli lidé různých národností přemýšlí nebo se chovají jinak než respondent, přinesly mírné zvýšení odpovědí souhlasících s výrokem. U přemýšlení šlo konkrétně o zvýšení z 60 % na 72 %, u chování cizích lidí došlo ke zvýšení z 58 % na 63 %. U odlišného chování cizinců bylo na rozdíl od jiných otázek výrazné množství odpovědí ve středu škály. Tuto odpověď lze interpretovat tak, že respondent si není jist, jestli došlo ke změně v průběhu jeho zahraničního pobytu, nebo nepocíťoval výrazný rozdíl.

Nyní se dostáváme ke statisticky nejvýznamnější části dotazníkového šetření. U těchto položek došlo k největšímu rozdílu v odpovědích v celém dotazníku. Grafy č. 3 a 4 zobrazují významný rozdíl mezi předpokladem před odjezdem a prožitou skutečností.

Před mobilitou Erasmus+ akceptovalo odlišné přemýšlení 54 % respondentů, spíše akceptovalo 27 %, 12 % zůstalo neutrálních. Po návratu ze studijního pobytu se však už jednalo o 77 % těch, kteří zcela souhlasili, 17 % spíše souhlasilo, 3 % byla neutrální a pouze dva respondenti s tvrzením spíše nesouhlasili.

U akceptace chování lidí z cizí země byla čísla prakticky stejná. Odlišnost chování lidí různých národností plně akceptovalo 50 %, spíše akceptovalo 32 %, zatímco 11 % zůstalo neutrálních. Dohromady s tvrzením nesouhlasilo 6 % z respondentů. Po návratu už byla čísla vyšší. Dohromady téměř všichni souhlasili s tím, že po návratu akceptovali odlišnosti v chování mezi sebou a lidmi různých národností. Dále 6 % respondentů si zvolilo střední hodnotu škály. Spíše nesouhlasil pouze jediný respondent. U obou položek není jediný respondent, který by tato tvrzení zcela odmítal. Pro lepší přehled jsou přiloženy grafy.

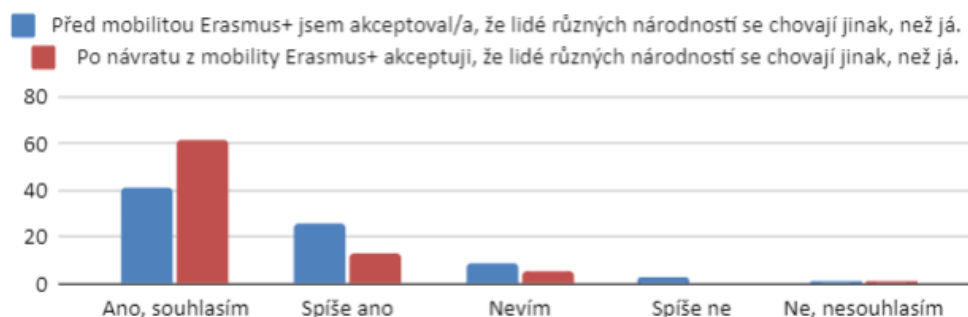
Položky H a HH - Akceptace odlišného přemýšlení



Graf č. 3

Graf č. 3 – Akceptace odlišného přemýšlení lidí různých národností

Položky CH a CHCH - Akceptace odlišného chování



Graf č. 4

Graf č. 4 – Akceptace odlišného chování lidí různých národností

Mobilita Erasmus+ dává studentům příležitost měnit si svůj žebříček hodnot, přehodnocovat své postoje a přemýšlet nad skutečnostmi z různých úhlů pohledu. Akceptace je odlišná od respektu ve smyslu přijetí. Pokud něco přijmeme, máme mnohem větší tendenci danou záležitost spíše hlouběji poznávat než měnit k obrazu svému. Rozdíly se tak mohou stát něčím, co člověka obohatí.

6.2.5 Vnímaný stav po návratu z Erasmus + (Profesní rozvoj)

Stejně jako v předchozí části navazujeme na výroky ohledně profesního rozvoje a odlišnosti odpovědí na otázky před mobilitou a v jejím průběhu.

Ačkoliv většina studentů neodjela na Erasmus+, aby se stala samostatnějším pedagogem, nakonec se tomu tak stalo. Dohromady se podle vlastního zhodnocení stalo samostatnějšími učiteli 43 %, ačkoliv to předpokládalo před odjezdem pouhých 27 % respondentů. Posun je o to výraznější, že před odjezdem tato položka nemusela být pro účastníky studijního pobytu obzvláště důležitá, což dokazuje 32 % na střední hodnotě. Po návratu už si tuto odpověď zvolilo pouhých 21 % respondentů. Nutnost spoléhat v zahraničí především sám na sebe se logicky promítá i do větší míry samostatnosti na poli profesionality. Respondenti se mohou po návratu cítit méně nervózní na svých praxích, protože míra neznámého je u nich snížena.

Výrazně menší výsledky jsou k vidění u sebevědomí budoucích učitelů. Profesní sebevědomí se u respondentů zvedlo oproti předpokladům dohromady o pouhých 2 %. Předpoklad, že získané zkušenosti pravděpodobně ovlivní pozitivní náhled účastníků na vlastní práci a víru v sebe sama jakožto na budoucího učitele, se nepotvrdil.

Hodnoty u názorů ohledně odlišného přemýšlení a chování u učitelů různých národností se nezvýšily, ale naopak se mírně (v řádu jednotek procent) snížily. V úvahu musíme brát taktéž poměrně vysoké střední hodnoty (cca 27 %) před i po absolvování mobility. Nutno říci, že z dat nelze vyčíst, jestli respondenti hovoří pouze o zkušenostech s univerzitními profesory, nebo i o učitelích, se kterými se mohli setkat na praxích na školách v zahraničí.

Ačkoliv nemá kvůli technické chybě v dotazníku akceptace odlišného chování a myšlení u učitelů různých názorů svůj protipól v otázkách před mobilitou, můžeme zde vidět pozitivní fenomén v podobě vysoké míry porozumění u respondentů. Ačkoliv nám předchozí data ukazují vysokou míru rozdílů, které budoucí učitelé vůči svým zahraničním kolegům cítí, nečiní to respondentům žádný problém. Nikdo z nich neuvedl, že by odlišnosti neakceptoval. Je možné, že tato data ukazují stírání rozdílů mezi lidmi, o které se programy zahraničního studia tak usilovně snaží.

Není příliš překvapivé, že se studenti v novém prostředí seznámili s novými vyučovacími metodami a vzdělávacími systémy. Očekávání účastníků se v tomto ohledu naplnila, ačkoliv se nijak nezvýšila. Rozdíl před mobilitou a po jejím návratu se pohyboval v řádu několika jednotek procent.

Zatímco pokrok u studijního oboru vyšel téměř přesně s očekáváním respondentů (pokles o pouhých 4 % u souhlasných odpovědí), posun u jiného než studovaného oboru byl výrazně vyšší. Předpoklad posunu v jiném než ve svém oboru uvedlo původně dohromady přes 60 % respondentů, přičemž 19 % respondentů tuto položku neočekávalo vůbec. Přesto po návratu z mobility hovoří o posunu v jiném oboru 49 % zcela a 22 % spíše, což dohromady činí výraznou změnu. Nesouhlasné odpovědi zůstaly na podobné úrovni jako před mobilitou. Tyto údaje mohou být důsledkem toho, že si studenti záměrně vybírají odlišné předměty, než jaké jim nabízí domácí univerzita, čímž se obohacují v jiných oblastech. Dalším důvodem může být nedostatečné srovnání studijního plánu svého oboru domácí a zahraniční univerzity, kdy si studenti musí doplnit potřebné kredity z volitelných předmětů, které se jejich oboru přímo netýkají. To nemusí být nutně špatná záležitost, neboť se studenti obohacují ve více oborech, nicméně to podkopává myšlenku, že evropské studijní programy si mají být natolik podobné, že student nejenže nemá problém nalézt ekvivalenty svých studovaných předmětů, ale v konečném důsledku ani nemusí své studium prodlužovat.

Jak bylo již řečeno výše, studenti měli jasno v tom, že jim studijní pobyt v zahraničí pomůže zlepšit jejich pozici na trhu práce. Pozitivní předpoklady (63 % zcela souhlasilo) se potvrdily, když respondenti z 64 % zcela souhlasili. Odpověď na otázku, jestli tomu tak skutečně je, může přinést až následující výzkum v podobě rozhovorů s respondenty. Ve volném poli se však někteří respondenti vyjadřují k tomu, že jim zkušenost na studijním pobytu pomohla si uvědomit, že kariéra učitele není cesta, kterou se chtějí ubírat, upustili tak od plánu stát se učitelem. Období pobytu v zahraničí dává účastníkům prostor pro zhodnocení nejen svého dosavadního studia, ale i životních priorit. V důsledku toho může docházet ke změně představ o vlastní budoucnosti a rozhodnutí opustit učitelství. Pro některé budoucí učitele naopak může být tato zkušenost příležitostí k utvrzení, že udělali pro sebe správné rozhodnutí.

Získání nových kontaktů, které by účastníkům mohly v budoucí kariéře pomoci, mělo oproti jiným položkám výrazně rovnoměrné odpovědi ve všech úrovních škály. Po návratu z mobility dohromady 45 % souhlasilo se získáním nových kontaktů, 25 % nevědělo, 30 % se přiklábělo k tomu, že kontakty nezískalo. To může ukazovat na rozdílnost zkušeností v rámci studia v zahraničí. Studenti, kteří v rámci své mobility měli možnost navštívit některou z místních škol v rámci praxí, měli pravděpodobně více příležitostí k navázání kontaktů. Rovněž nebylo specifikováno, jestli nemůže být „kontakt pro budoucí kariéru“ na poli akademickém, například učitelé na vysokých školách. V takovém případě by bývalo mohlo pozitivně odpovědět více respondentů.

6.2.6 Všeobecná tvrzení

Všeobecná tvrzení se stala samostatnou kategorií položek, neboť nebylo možné je konkrétně zařadit do oblasti osobnostního nebo profesního rozvoje. Jedná se o položky, které mohly mít na studijní pobyt vliv, nebo data, která bylo nutné znát pro komplexní pochopení problematiky a závěrečného vyhodnocení.

Za velice pozitivní můžeme považovat zjištění, že naprostá většina studentů (81,5 %) by doporučila vyjet na mobilitu Erasmus+. Činí tak i přesto, že dohromady 53 % respondentů uvádí, že studium v zahraničí bylo náročnější než na domácí fakultě. Znamená to, že jim zahraniční zkušenost připadala dostatečně hodnotná navzdory překážkám.

Pokud se podíváme na tvrzení ohledně přístupu zahraničních učitelů ke studentům domácím a zahraničním, nedají se vyčíst nějak zvlášť zajímavé výsledky. Odpovědi jsou rozprostřené rovnoměrně napříč lineární škálou. Je tedy možné předpokládat, že se jedná o příliš subjektivně položenou položku, se kterou nemůžeme bez kontextu více pracovat.

Zajímavým jevem je to, že studenti z 59 % zcela souhlasí a z 20 % spíše souhlasí s tím, že mobilita Erasmus+ je o setkávání s novými lidmi. Rozšíření své komunikační sítě o nové přátele nebo pracovní kolegy může pozitivně ovlivnit jak profesní, tak osobnostní vývoj. Potvrzují to i výše zmíněné výsledky o získávání nových přátel a nových kontaktů pro budoucí kariéru.

6.2.7 Prostor pro doplnění vlastních myšlenek a názorů

Tato část dotazníku byla vytvořena nejen kvůli možnosti zpřesnění údajů, což mohlo vést ke snazšímu čtení statistických informací díky kontextu, ale rovněž pro získání podnětů, na které mohlo být v rámci tvorby tvrzení ve spojitosti s mobilitou Erasmus+ zapomenuto a respondenti považovali za důležité je zmínit.

Respondenti zmiňovali, že studium v zahraničí je vynikající nástroj především pro rozvoj osobnosti. Na studijním pobytu měli čas sami na sebe, na uvědomování si svých priorit. Museli se rovněž adaptovat na nové prostředí a čelit výzvam, které by je v domácím prostředí nepotkaly.

Možné důvody náročnosti velmi dobře vystihl respondent číslo 14, který napsal, že náročnost studia v zahraničí „*spočívá především ve vstupních jazykových kompetencích (absence akademické slovní zásoby) a přizpůsobení se jinému systému vzdělávání (jiné filosofii)*“. Mnozí další respondenti s ním jak v důležitosti naladění se na jiný vzdělávací systém, tak ve vlivu jazykové úrovně před odjezdem na zahraniční univerzitu souhlasí. Otevírá se zde myšlenka, zda to nemůže ovlivnit fakt, že v České republice je na základní škole první cizí jazyk vyučován povinně až od 3. třídy ZŠ. Pokud by jazyková propedeutika přišla dříve, mohlo by to pozitivně ovlivnit sebevědomí studentů jazyk používat více aktivně.

Co se v odpovědích opakovalo, byla zmínka o pochybnostech, které studenty zasáhly po střetu s realitou v zahraničí. Týkaly se jak studia (nedostatečná pomoc vyučujících na domovské fakultě, neuznání studovaných předmětů, zastaralé a nemoderní postupy), tak samotné volby kariéry. Často se objevovala nespokojenost s nedostatečnými finančními prostředky, které nepokryly náklady na zahraniční studium. Jak již bylo zmíněno v teoretické části DP, je možné, že je právě toto jeden z důvodů, který možné zájemce o studijní pobyt odrazuje.

Ačkoliv se respondenti ve volném poli pro názory vyjadřovali i ke svým negativním zahraničním zkušenostem (nepřípravenost přijímací instituce na zahraniční studenty, nedostatečné sociální zabezpečení pro příjíždějící studenty, technické potíže s vyučovacími předměty, přílišná administrativní náročnost), všichni se nakonec shodují na tom, že by mobilitu Erasmus+ doporučili. Mezi časté odpovědi patří i názor, že by

zahraniční studijní pobyt, především pro budoucí učitele jazyků, měl být povinný. Některé studijní programy na Karlově univerzitě již kladou na studenty povinnost absolvovat studijní program nebo stáž v zahraničí v rámci doktorského studia.

Dále někteří z nich také mluví o nedostatečné přípravě před odjezdem ve smyslu především nedostatečných informací a s tím související scházející reflexí po návratu. Fakulta podle nich nedostatečně pracuje s těmi, kteří se ze studia v zahraničí plní dojmy vrátí. Myšlenku shrnuje respondentka číslo 18: „*Škoda, že neexistuje nějaký přípravný reflektivní seminář a pak závěrečný reflektivní seminář (nějaká hlubší reflexe než jen dotazník pro EU), kde by se zkušenosti mohly zpracovat. Mohlo by to být i více zaměřené na to, co si odnášíme pro práci učitele.*“ Tuto potřebu lze pochopit, neboť jak jsme se dozvěděli v předcházející výzkumné části, reflexe je pro přeměnu pedagogické zkušenosti na pedagogickou znalost klíčová.

Názor, který se opakoval ze všech nejčastěji, byl apel na nutnost mít otevřenou mysl, díky které člověk snáze přijme cizí kulturu i lidi z odlišných prostředí a naučí se z toho, co je jiné, těžit. Toto poselství je cílem, o který se EU v rámci svých vzdělávacích projektů snaží. Je vidět, že úspěšně.

Shrnutí

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak studium v zahraničí rozvíjí budoucí učitele v rámci jejich osobnostních a profesních kompetencí. Výzkum dokázal pozitivní vliv na rozvoj sebe sama a vnímání odlišností v myšlení a chování cizích národností ve větší míře, než respondenti předpokládali před výjezdem do zahraničí. Tyto aspekty spadají pod sociální a psychosociální kompetence, dále také pod osobnostně kultivující kompetence. Ukazuje se, že respondenti nevykazují výraznou změnu postojů v kategoriích, které jsou často považovány za hlavní důvody výjezdu do zahraničí jako zlepšení v cizím jazyce a seznámení s novými lidmi v osobní rovině, seznámení s odlišnými vzdělávacími systémy či pokrok ve studijním oboru v rovině profesní. Je tomu tak především z důvodu, že jsou očekávání v této oblasti vysoká (mohou být významným motivačním faktorem k výjezdu samotnému) a zahraniční pobyt tyto předpoklady potvrzuje.

Dále tedy došlo ke zlepšení v komunikativních a částečně i v oborově předmětových kompetencích. Demografické údaje neměly na postoje vliv, nebyl nalezen žádný statistický rozdíl mezi odpověďmi mužů a žen.

Ve výzkumu se vymykala ze statistických odchylek pouze část v oblasti akceptace toho, že cizí národy se chovají a přemýšlí odlišně než dotazovaný respondent. Může jít o vliv globalizace. Dnešní generace budoucích učitelů vyrostla s tím, že se názory, kultury, zboží a podobně neustále vyměňují po celém světě. Když se však střetnou s lidmi z jiných zemí tváří v tvář, mohou být překvapeni tím, že ne všichni jsou stejní a na úrovni, kterou předpokládali. K tomuto významnému statistickému rozdílu došlo pouze u otázek nacházejících se v oblasti osobnostního rozvoje. Ačkoliv u profesního rozvoje došlo u respondentů také k posunu, výzkumný nástroj nebyl dostatečně validní, aby dokázal výrazné statistické rozdíly.

Vysoká míra odpovědí potvrzuje výše uvedenou myšlenku, že studenti mají potřebu svou zahraniční zkušenost po svém návratu hlouběji reflektovat. Mnohdy se jedná o zásadní životní událost studentů a mají nejen potřebu svůj zážitek sdílet, ale rovněž podporovat další studenty k tomu, aby i oni do zahraničí vyjeli.

Je nutné si uvědomit, že dotazník zkoumá rozvoj jedince v různých rovinách. Odpovědi na položky jsou založeny na vlastní reflexi zážitku, tedy na domněnce respondenta. Ta může být silně ovlivněna jeho osobností, aktuální situací, ale i subjektivním vnímáním studijního pobytu v zahraničí. Stejně tak mohl mít vliv čas, který od studijního pobytu respondenta uplynul. To mohlo různě (ne)naplnit očekávání, a přesto jedince posunout.

7 Rozhovory

Třetí výzkumná metoda praktické části diplomové práce si klade za cíl zpřesnit získané informace z reflexe vlastní zkušenosti a dotazníkového šetření a zjistit, jestli i ostatní účastníci studijního pobytu v zahraničí pocítili podobný efekt jako autorka. Vzhledem k tomu, že cílem je získat osobní, otevřené odpovědi o prožitém čase v zahraničí, pro hlubší ponor do problematiky je rozhovor vhodným nástrojem. Respondenti si díky otevřeným otázkám mohou uvědomit některé důležité aspekty svého studijního pobytu, nad kterými se dříve nezamýšleli, ale které je mohou pozitivně ovlivnit. Pedagogická fakulta sice zprostředkovává studijní pobyty v rámci bilaterálních smluv s vysokými školami v zahraničí, avšak zapomíná na zpětné zpracování takovéto zkušenosti. To potvrzuje i Vítěčková (2018, s. 4), která se odkazuje na Švece¹⁹ (2005), který říká, že *„zkušenosti samy nestačí k tomu, aby se ze studenta učitelství stával učitel. Záleží na tom, kdy a jak jsou zkušenosti získávány a jak jsou studenty dále zpracovávány“*. Je možné předpokládat, že studenti za dobu, která uplynula od konání jejich mobility, prošli určitou sebereflexí – především v podobě vzpomínek na mobilitu a sdílení zážitků se svými blízkými. Uvědomili si tak podstatné aspekty své zkušenosti, o kterých mohou hovořit. V rámci vyhodnocování dotazníku vyplynula z dat výzkumná otázka, kterou je vhodné použít pro rozhovory v rámci zjištění podrobnějších informací: *„Mohla informace o absolvování studijního pobytu v zahraničí v životopise účastníka přispět k získání zaměstnání v oboru?“*

Charakterizace rozhovoru

Pro účel zjišťování co nejpřesnějších dat a zároveň ponechání dostatečného prostoru respondentům na odpovědi byl použit polostrukturovaný rozhovor. Všechny otázky jsou předem připravené, otevřené a jejich pořadí je odvíjeno situačně a kontextově podle plynutí rozhovoru.

Jak již bylo zmíněno v úvodu praktické části, úlohou rozhovorů je zpřesnění dat získaných v předchozích dvou etapách výzkumu. Ověřená témata, která byla získána, jsou dále použita pro rozhovory. Na jejich základě se diplomová práce pokouší o hlubší porozumění tomu, jaký efekt s sebou studium v zahraničí pro budoucí učitele skutečně přináší.

Pořadí otázek bylo záměrně zpřeházeno tak, aby nebyla jednotlivá témata přímo u sebe, účastníci si však mohli pořadí zvolit sami, případně otázky vyplynuly v průběhu rozhovoru (celkový seznam otázek k rozhovorům je součástí příloh diplomové práce).

7.1 Získání respondentů

Pro účely získání respondentů se bylo v dotazníkovém šetření zasláném studentům vyjíždějícím v posledních pěti letech skrze pedagogickou fakultu do zahraničí dotazováno, zda by byli ochotni se zúčastnit druhého kola výzkumu. Učinilo tak čtyřicet pět respondentů. Ti byli požádáni o rozhovor prostřednictvím e-mailové adresy, kterou na sebe zanechali (žádost o zapojení do další části výzkumu je k nahlédnutí jako příloha diplomové práce). V něm jim byl zaslán formulář, do kterého mohli vyplnit datum a čas, který by jim pro rozhovor vyhovoval. Respondenti byli informováni o předpokládané délce rozhovoru a účelu výzkumu. Ze čtyřiceti pěti oslovených souhlasilo s rozhovorem devět z nich. Šest rozhovorů se podařilo uskutečnit, ke třem nedošlo z důvodů nesladění termínu rozhovoru. Třicet šest oslovených na žádost o zapojení do výzkumu nereagovalo.

7.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří dohromady šest účastníků mobility Erasmus+ zajišťované pedagogickou fakultou v Praze. Zastoupeno je pět žen a jeden muž. Aby byla zajištěna anonymita respondentů, bylo každému z nich přiřazeno číslo podle pořadí, v jakém byly rozhovory realizovány.

Tabulka č. 1 – Údaje o respondentech

Pseudonym	Cílová země studijního pobytu	Délka studijního pobytu
respondentka 1	Francie	2 semestry
respondentka 2	Finsko	1 semestr
respondent 3	Rakousko	2 semestry
respondentka 4	Španělsko	1 semestr
respondentka 5	Velká Británie	1 semestr
respondentka 6	Norsko	1 semestr

7.3 Průběh rozhovorů

Kvůli teprve nedávno uvolněným bezpečnostním opatřením ohledně pandemie COVID-19 bylo pro rozhovory zvoleno online setkání přes Microsoft Teams.

Protože je rozhovor postaven na interpersonálním kontaktu, bylo nutné pro úspěch výzkumného šetření nejprve zajistit dostatečný raport. Gavora (2010, s. 136) označuje raport jako „*navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry*“. Tyto podmínky jsou online prostředím poněkud ztíženy. K vytvoření co nejpříznivější atmosféry sloužila vstupní část rozhovoru, ve které bylo respondentům poděkováno za jejich účast a vysvětlen celkový záměr výzkumu, a to včetně osobní motivace pro zvolení konkrétního tématu diplomové práce. Pomáhalo to odstranit nervozitu respondenta a sdílet s ním společné téma, což respondentům umožňovalo se ve svých odpovědích otevřít. Nešlo však o neprofesionálnost či přílišnou žoviálnost. Zároveň byl každý z nich požádán o záznam rozhovoru za účelem pozdějšího přepisu a následného vyhodnocení. Všichni respondenti vyslovili svůj souhlas s nahráváním. Po odevzdání diplomové práce budou záznamy rozhovorů zničeny. Seznam otázek (který je součástí příloh diplomové práce) byl respondentům předložen, aby si je mohli pročíst a tušili, jaký rozsah otázek je čeká, a mohli se na ně eventuálně připravit dopředu.

7.4 Vyhodnocení rozhovorů

Měření zkušeností je komplikovaná záležitost. Na respondenty a jejich následné odpovědi může působit mnoho vlivů. Některé z nich jsou subjektivní jako například sžití se s novou kulturou, osobní očekávání před studijním pobytem nebo navázání přátelských kontaktů s novými lidmi. U objektivních vlivů nemívá respondent velkou možnost jakkoliv přispět k jejich změně. Zařadit bychom sem mohli nedostatečnou připravenost přijímací instituce na příjezd zahraničních studentů či předčasné ukončení mobility v důsledku pandemie COVID-19. Přesto lze identifikovat společné prvky výpovědí dotazovaných za pomoci významových kategorií. Ty byly identifikovány a pojmenovány u všech prepisů rozhovorů (jeden z rozhovorů je zařazen do příloh diplomové práce). Díky nim bylo možno rozlišit, na čem se dotazovaní shodovali a v čem byly jejich zkušenosti odlišné.

7.4.1 Subjektivní efekt studijního pobytu na účastníka

Jak jsme se dozvěděli v teoretické části, učitelé vkládají do své práce velký kus sebe sama. Následující téma si klade za cíl zjistit více o tom, co respondenti považují ze svého úhlu pohledu ohledně svých mobilit za důležité, jakou novou dovednost se naučili a co se o sobě dozvěděli. Osobnost člověka je nesmírně komplexní a každý považuje za prioritní něco jiného. Podle výsledků dotazníku však lze předpokládat, že bude zmíněno zvýšení sebevědomí, získání nových přátel, případně osamostatnění se.

Tabulka č. 2 – Znázornění tématu ohledně subjektivního efektu studijního pobytu na účastníky a k němu zvolené otázky

Téma I.	Zvolené otázky
Subjektivní efekt studijního pobytu na účastníka	Na co ze svého studijního pobytu nejraději vzpomínáte?
	Naučil/a jste se při svém studijním pobytu nějakou novou dovednost? Jakou?
	Dozvěděl/a jste se v průběhu svého zahraničního pobytu něco o sobě samé/m?

Vzpomínky na studijní pobyt zavedly respondenty do dvou rovin. Nejprve do osobní, kde většina z nich hovořila o volnočasových aktivitách, a to často ve spojitosti s organizací ESN, cestováním a seznamováním s novými lidmi. Shodují se na tom především respondentky 1, 4 a 5. Z jejich výpovědí je zřejmé, že pro ně byl studijní program hodně ovlivněn kulturním prostředím, ve kterém se nacházely (Francie, Španělsko, Velká Británie). Všechny tři jely do zemí, které jim byly blízké, podstatu těchto kultur znaly a jejich očekávání ohledně studia se vyplnila. Tyto vlivy měly pravděpodobně na jejich odpovědi dopad.

Druhá rovina, která v odpovědích nastala, se týkala studia samotného. O škole se rozhovořili všichni respondenti s výjimkou respondentky 6, která zmiňovala pouze krásnou přírodu. Účastníky výzkumu ve většině případů zaujal jiný typ vedení výuky, především pak nápomocnost vyučujících, dále pak odlišný vzdělávací systém ve smyslu fungování univerzity. Respondentku 1 zase nejvíce zaujalo, že byla kvůli odlišnému systému jedna z nejstarších studentů ve třídě, což mohlo být způsobeno pouze tříletou docházkou na střední školu, případně odlišně sestaveným pořadím předmětů, kdy studentka mohla navštěvovat předměty nižších ročníků. Respondentka 2 považovala za nejzásadnější vysoký sociální status budoucích učitelů. Zmiňuje, že *„je vidět, jak se tu hodně investuje do rozvoje přípravy učitelů i do základních škol samotných. Takže třeba fakultní ZŠ je zařízená ve stylu Da Vinci škol, prostě těch nejbohatších soukromých škol v Česku“*. Finské školství je v posledních letech dáváno za příklad svým inovativním přístupem. Nejenže je školství finančně podporováno státem ve víře, že vzdělané obyvatelstvo bude pro jejich zemi přínosem, ale zároveň se zde učitelé těší velké vážnosti. Příjímácké zkoušky na pedagogické obory jsou jedny z nejtěžších v zemi. Není proto překvapivé, že jsou vidět určité rozdíly nejen ve vybavenosti škol, ale i vážnosti, jaké se učitelům v těchto zemích dostává.

Co zaujalo respondenta 3, byla především prakticky vedená výuka na vysoké škole. Ačkoliv studuje obor Občanská výchova – Německý jazyk, přihlásil se na předmět určený pro učitelství pro 1. stupeň. Ten ho velmi překvapil: *„...že jsme si tam opravdu měli vyrábět materiály a pak si je na sobě vyzkoušet, vlastně jako bychom byli žáci, takže pro mě to bylo nové, říkal jsem si, že se to takhle možná dělá v Rakousku. Ale třeba je to daný tím prvním stupněm teda.“* Pro účastníka studujícího jiný obor mohl být

odlišný systém vzdělávání obohacující právě touto odlišností. Je pravděpodobné, že student učitelství pro 1. stupeň by tak zásadně překvapen nebyl, neboť výuka tohoto oboru na vysoké škole se vyznačuje vysokou mírou interaktivity v rámci seminářů. Studenti jsou vedeni k vyrábění vlastních pomůcek, materiálů a příprav již od prvního ročníku.

V odpovědích na otázku ohledně získání nové dovednosti hrály hlavní roli cizí jazyky. Zlepšení v primárním jazyce výuky, případně v sekundárním jazyce (místním jazyce, který nepoužívali v rámci studia), považovali za nejdůležitější dovednost všichni respondenti, avšak kromě respondentky 5. Toto zjištění potvrzují data získaná z dotazníku, kdy měli respondenti vysoká očekávání ohledně zlepšení v cizím jazyce, což se v průběhu jejich mobility potvrdilo. Tento vývoj je zcela logický vzhledem k nutnosti používat cizí jazyk denně nejen při studiu, ale i v běžném životě.

Respondentka 5 se vydala jiným směrem, když hovořila především o seberozvoji. Za nejpodstatnější označila posun v sociální oblasti, získání většího sebevědomí, průbojnosti a organizačních schopností. Zatímco setkání s novými lidmi a zlepšení se v komunikaci s nimi považují za důležitý aspekt i respondentky 1, 2 a 6. Respondentka 1 svou myšlenku rozvádí do větší hloubky: *„Co je ale nová dovednost, je být sebevědomější, asi spíš postavit se na vlastní nohy a řešit problémy sama, že nikdo jiný to za mě neudělá. Když nedojdu ke své studijní referentce, tak to za mě nikdo neudělá. Nikdo jiný tam nebude.“* Zlepšení v oblasti řešení problémů potvrzuje nejen sama autorka svou sebereflexí, ale rovněž studenti ve volném poli pro názory v dotazníku. Velké množství administrativy a dalších záležitostí, které musí student v rámci studijního pobytu zajistit, napomáhá k automatizování činností, které se z počátku studia mohly zdát náročné (vyplňovat dotazníky, psát e-maily nebo docházet na studijní oddělení).

Nejosobnější byla zcela jistě otázka na to, co se účastníci rozhovoru dozvěděli o sobě samých v rámci jejich pobytu v zahraničí. Podle účastníků výzkumu dává studijní pobyt v zahraničí k rozvoji osobnosti mnohem větší příležitost než na poli akademickém. Ukázalo se, že někteří z nich museli překonat zásadní komplikace se svým studiem v zahraničí (například předčasné ukončení v důsledku pandemie COVID-19, nepřipravenost přijímací instituce na příjezd zahraničních studentů), což je dovedlo

k poznání, že jsou schopni tyto krizové momenty sami překonat. Můžeme předpokládat, že jde o automatickou reakci člověka snažit se intenzivněji, pokud nastane nějaký problém. V zahraničí však nemají účastníci komfort domácího prostředí a rodného jazyka. Tím se celková úroveň problémů, kterým účastníci čelí, ještě zvyšuje.

Opakující se myšlenka, která vzešla především od respondentů 3 a 6, je překonání pocitu samoty. Stesk po domově, nedostatečné zajištění socializace, pocit přílišného odcizení v novém prostředí, to vše může způsobovat účastníkům stres. Ačkoliv máme díky technickému pokroku moderní doby více možností, jak se spojit se svou rodinou a přáteli v České republice, což řeší stesk po domově, nenavázání dostatečně pevných nových vazeb může umocňovat už tak velký pocit osamění. To může negativně ovlivnit celkovou zkušenost účastníků s pobytem v zahraničí.

7.4.2 Vliv studijního pobytu na další profesní rozvoj účastníka

Diplomová práce předpokládá, že studijní pobyt nejenže podpoří budoucí učitele jako samotné osobnosti, ale rovněž jako budoucí profesionály. Zkušenosti získané na zahraničním studijním pobytu jim mohou být inspirací při plánování vyučovacích hodin. Cílem není použít veškeré prvky, se kterými se student seznámí, ale vybrat si z rozličných zdrojů to, co nejlépe sedí právě jeho představě o nejvhodnějším konceptu výuky.

Tabulka č. 3 – Znázornění tématu ohledně vlivu studijního pobytu na další profesní rozvoj účastníka a k němu zvolené otázky

Téma II.	Zvolené otázky
	Jak vás studium v zahraničí posunulo ve vašem studijním oboru?
Vliv studijního pobytu na další profesní rozvoj účastníka	(Pro stále studující) Myslíte si, že vám studijní pobyt v budoucnu pomůže k získání vašeho zaměstnání v oboru?
	(Pro pracující) Myslíte si, že vám studijní pobyt dopomohl k získání vašeho zaměstnání?

Účastníci rozhovoru při vyjadřování vlastního názoru ohledně posunu ve studijním oboru často hodnotili vysokoškolskou výuku v zahraničí. Kromě respondentky 6 všichni uznali určitou míru posunu.

Respondenti 1, 3, 4 a 5 vyzdvihují opětovně posun v oblasti cizího jazyka. Respondentce 4 studijní pobyt naprosto změnil pohled na studium jazyka. „*Předměty byly hodně atraktivní, aby studenty zajímaly, aby mohli dostat možnost rozvíjet své myšlení. V literatuře jsme samozřejmě analyzovali stejné jevy, jako máme zde v literatuře, ale modernějším způsobem. Měli jsme zde například předmět Literatura ve filmu a probírali jsme knihy, které byly zfilmované, hodně se vše propojovalo s kulturou, byl to inovativní, jiný přístup.*“ Jsou to právě odlišné předměty, které mají pro studenty v zahraničí velkou váhu, neboť jsou něčím zvláštním a novým. Odlišný přístup zažila i respondentka 2, která vyzdvihuje důležitost čtení odborných článků a skupinové práce nejen v rámci jednoho semináře, ale i na společném domácím úkolu. Společnou práci považuje za velmi motivující, protože studenti nechtějí kazit práci ostatním, a proto se více snaží. Názor respondentky lze jistě pochopit, avšak je nutné vzít v úvahu, že aby byly takovéto společné domácí úkoly úspěšné, měli by být studenti již dostatečně zodpovědní a vyzrálí, aby předešli selhání na společné práci. Propedeutika těchto činností začíná již na 1. stupni základní školy, studenti tak mají dlouhou dobu na to, aby mohli v takovémto prostředí pracovat.

Ohledně studia učitelství 1. stupně se respondentka 2 rovněž vyjádřila velmi pozitivně. „No, já tím, že už jsem ve čtvrtém ročníku, tak mám za sebou už hodně předmětů a nemůžu říct, že bych se dozvěděla něco úplně převratného a nového, spíš mě to přesvědčuje, že ten náš obor na KU je kvalitní a mám z něj dobrý pocit, že je progresivní, že tak nějak kopíruje, co je tady zvykem děle.“ Toto prohlášení v sobě skrývá myšlenku, že nejenže se mohou studenti v zahraničí dozvědět, co dělají jinde ve světě lépe, ale také posoudit, co je na domácí univerzitě kvalitní. Budoucí učitelé tak mají možnost srovnávat veškerá pozitiva a negativa studovaného oboru. Ukázalo se, že respondentka 6 s touto myšlenkou souzní, neboť její zkušenost nešlo označit za příliš pozitivní. „Moc mě to neposunulo, studium mě tam nebavilo a připadalo mi, že tam nejsou na zahraniční studenty moc připravení.“ Takováto situace není pro studenty příliš příznivá. Mohou se sice obrátit na své studijní referenty na domácí i přijímací

instituci, avšak jediným řešením bude pravděpodobně návrh na předčasné ukončení mobility. Pokud se studenti nechtějí vracet dřív a potýkat se s administrativními těžkostmi jako pozdní nástup do předmětů v již probíhajícím semestru, navrácení stipendia a podobně, musí zkrátka těžkosti překonat, což nepřispívá k pozitivnímu pocitu z již špatné zkušenosti. Respondentka sama se ovšem rozhodla i ze špatné zkušenosti vytěžit maximum a soustředila se především na krásnou přírodu, kterou její cílová země nabízela, a se svými nově získanými zkušenostmi nadále pracovala.

Další část tématu byla věnována otázkám ohledně vlivu studijního pobytu na budoucí zaměstnatelnost. Ty dostaly dvě rozdílné podoby. V první byli dotázáni stále studující účastníci rozhovoru, kteří měli vyjádřit svůj předpoklad o tom, jak jejich zkušenost ovlivní získání práce v oboru. Druhá varianta se týkala účastníků, kteří již pracují. Otázka záměrně nesměřuje konkrétně na práci v učitelském oboru, neboť studium v zahraničí mohlo mít v tomto směru vliv, i když si účastník zvolil jinou profesní dráhu.

V době rozhovoru stále ještě studovali respondenti 2 a 3. Oba projevíli zájem se v budoucnu věnovat dráze učitele, oba se rovněž shodují na tom, že podle jejich názoru nebude mít záznam v životopise o tom, že absolvovali program Erasmus+, velkou váhu na přijetí do potenciálního zaměstnání. Respondentka 2 k tomu dodává: „Na jednu stranu jsem ráda, na druhou stranu je to trošku smutné, že se nebojím toho, že bych nezískala práci nebo alespoň ne tak jednoduše bez téhle zkušenosti.“ Při dnešním nedostatku učitelů se dá s její odpovědí snadno ztotožnit. Absolventi učitelských oborů se nemusí cítit pod velkým tlakem, že nebudou mít šanci získat zaměstnání. Ovšem stejně jako ve všech ostatních oborech, prestižní školy s určitým zaměřením či jinou filosofií, než mají běžné státní školy, mohou na žadatele o místo klást výrazně větší nároky. V takovém případě se bude zahraniční zkušenost bezesporu hodit pro odlišení se od ostatních uchazečů.

Respondenti 4, 5 a 6 jsou již v pracovním procesu, v učitelském oboru se však realizuje pouze respondentka 6. I oni souhlasí s tím, že je podle nich zahraniční zkušenost dobrou položkou do životopisu. Zajímavé je, že s tím souhlasí i respondentka 6, která měla se svým programem Erasmus+ výrazně špatné zkušenosti. Z rozhovoru vyplývá, že se rozhodla k této zkušenosti přistoupit tak, že i negativní zkušenost je svým způsobem hodnotná a ona z ní vyšla jako silnější člověk. Že jí studium v zahraničí neznechutilo

její zápal pro práci učitele, dokládá i fakt, že do oboru nastoupila. Na rozdíl od ní respondentky 4 a 5 zahájily svou kariéru v jiném odvětví. Obě hovoří především o tom, že mohly nastoupit do svého zaměstnání díky dobrým jazykovým schopnostem získaným v zahraničí. Respondentka 5 zmiňuje i další pozitiva, na která může zaměstnavatel pohlížet: „...věřím, že ta položka toho Erasmu, toho pobytu někde, tak je hodně ceněná, i protože si myslím, že to třeba vysílá signál, že to člověku hodně otevře obzory a že je takový flexibilnější, má takový širší náhled na věci a na souvislosti, takže myslím si, že mi to pomohlo určitě.“

Z rozhovorů jasně vyplývá, že studijní zahraniční pobyt považují všichni za důležitý z hlediska profesního rozvoje, a to nejen budoucích učitelů. Nejenže účastníci získávají klíčové kompetence, které se jim v jejich budoucím zaměstnání mohou hodit, ale mají možnost doložit, že se již v rámci své pregraduální přípravy pokoušeli získat nové zkušenosti. Jsou ochotni vykročit ze své komfortní zóny, nebojí se výzev v podobě změny prostředí a administrativního zatížení a jsou schopni a ochotni komunikovat s velkým množstvím lidí. To bezesporu vysílá pozitivní signál budoucím zaměstnavatelům.

7.4.3 Vnímání jiných národností po návratu ze studijního pobytu

Z dat získaných z dotazníku v předchozí části výzkumu vyplynulo, že se vnímání respondentů ohledně lidí z odlišného kulturního prostředí v důsledku zahraničního studia výrazně změnilo. Z toho důvodu bylo do rozhovorů zařazeno i toto téma.

Tabulka č. 4 – Znázornění tématu ohledně účastníkovy vnímání jiných národností po návratu ze studijního pobytu a k němu zvolené otázky

Téma III.	Zvolená otázka
Vnímání jiných národností po návratu ze studijního pobytu	Co vás nejvíce překvapilo na setkání s lidmi odlišných národností?

Tato otázka prokázala výrazné rozdíly mezi jednotlivými zkušenostmi účastníků. Ti mnohdy porovnávali spíše rozdíly mezi kulturou v České republice a kulturou země, do které odcestovali. Především účastníci rozhovoru, kteří odcestovali na jih (Španělsko, jižní France), se shodují na odlišném životním rytmu a celkové filosofii. Čas zde podle nich nehraje přílišnou roli, zato místní obyvatelé kladou důraz na užívání si života.

Respondentka 4 doslova říká: „*Oni tam hodně žijí ‚In the moment‘ a pro ně je život na to si ho užít, ta škola a práce je jen sekundární, aby člověk přežil.*“ O to více ji překvapilo, že Italové, taktéž obyvatelé jihoevropského státu, jim příliš podobní nebyli. Sama respondentka 4 ovšem připouští, že to je její názor vytvořený na základě pozorování, neboť Italové se nesnažili příliš integrovat s ostatními Erasmus+ studenty a tvořili si svou vlastní malou komunitu.

Oproti tomu severané nebyli podle účastníků výzkumu snadno „zaškatulkováni“. Zatímco respondentka 6 nezaznamenala v Norsku žádnou snahu místních obyvatel ani studentů o navázání jakéhokoliv kontaktu, respondentka 2 hovoří o Fincech jako o nápomocných a odmítá předpokládanou odměřenost.

Pro některé účastníky bylo setkání s lidmi odlišných národností překvapivé. Někteří hovoří o nevlídnosti místních, nebo naopak překvapivé přátelskosti, jiní zase o odlišné dynamice, s jakou se některé národy prosazují. Respondentka 5 přišla rovněž s myšlenkou, že některé rozdíly jsou malé, ale o nic méně zajímavé. „*Vlastně mě asi překvapilo, kolik těch kulturních rozdílů obecně tam je. Já jsem si to moc nemyslela, protože jsem nás považovala za takovou relativně homogenní skupinu lidí ve stejném věku, kteří mají stejné názory a přijdou jim vtipné stejné vtipy a tak. Tak musím říct, že třeba ta otázka toho humoru a toho, co je v jaké zemi korektní anebo už hodně za hranou, tak to mě překvapilo, jaké jsou tam rozdíly.*“ V dnešní době masmédií je snadné uvěřit tomu, že všichni sdílí stejnou úroveň otevřenosti. Může to být právě seznámení s lidmi s jinými názory, které přináší různé úhly pohledu, nad kterými se člověk musí zamyslet.

Ne všichni však viděli při setkání s cizinci výrazné rozdíly. Respondentka 2 například přirovnává Čechy k Japoncům. Podle ní nejenže mají velice podobné systémy vzdělávání, ale i lidsky jí připadali velice blízcí. Respondent 3 vidí podobnost především s obyvateli sousedních států. Nepocíťoval žádný kulturní šok, což vidí jako důsledek spojené historie našeho státu a Rakouska. Zmiňuje podobnost životního stylu i stravování. Pravdou je, že ze všech respondentů byl právě on na studijním pobytu v zemi, která je nám kulturně i historicky nejbližší. Pro některé účastníky zahraničního studia může volba sousedního státu znamenat určitý komfort. Ne každý má potřebu

velkých dobrodružství, proto si raději zvolí destinaci, která není od té naší tak daleko – ať už vzdáleností nebo mentalitou místních obyvatel.

Z rozhovorů vyplývá, že pro účastníky se jako důležitý aspekt jeví nejen kulturní prostředí samotné, ale i místní obyvatelé a další přijíždějící studenti. To může být pochopitelné, neboť sociální stránka pobytu v zahraničí je zcela klíčová.

7.4.4 Konkrétní přínos pro účastníky studijních pobytů

Výzkumná otázka se ptala na to, jakých subjektivních změn mohou dosáhnout účastníci v rámci své získané zkušenosti. Každý člověk má jiné priority, což má za důsledek přikládání váhy jiným aspektům. Přesto je vhodné zkoumat, jestli se na některých bodech nemohou účastníci s tak rozličnými zkušenostmi shodnout.

Tabulka č. 5 – Znázornění tématu ohledně konkrétních přínosů pro účastníky studijního pobytu a k němu zvolené otázky

Téma IV.	Zvolená otázka
Konkrétní přínosy pro účastníky studijního pobytu	Co považujete za největší přínosy studia v zahraničí?

Tato otevřená otázka nabízela vícero uchopení. Respondenti se mohli zaměřit na jakékoliv z již probraných témat a zvolit to, které považovali za nejhodnotnější. Účastníci tak dostali prostor vyjádřit, co jim studium v zahraničí přineslo, čím konkrétně je tato zkušenost obohatila a proč, případně přijít s aspektem, který doposud nezmínili.

V rozhovorech se opakoval názor, že studijní pobyt přinesl účastníkům cenný čas, kdy měli možnost sami sebe více poznat a utřídit si životní priority. Respondenti 1, 3 a 4 považovali za významné navazování nových kontaktů a přátelství, která přetrvávají. Respondentky 5 a 6 otázku vztáhly především na svůj osobnostní rozvoj. Obě hovořily o sebepoznání, a to především v důsledku překonávání překážek. Respondentka 6 dokonce hovoří o „střetu s realitou“, kdy na studijní pobyt přijela s příliš vysokým očekáváním, které se nenaplnilo. Oproti nim respondentka 2 především prosazovala důležitost studijního pobytu z akademického hlediska, kdy porovnávala výrazné rozdíly v přístupu ke vzdělávání budoucích učitelů mezi domácí a přijímací institucí.

Jedním z možných důvodů, proč se více studentů nezapojuje do programů v zahraničí, je strach z toho, že jsou se svým životem doma spokojeni a bojí se negativního vlivu, jež by odjezd mohl přinést. Může sem patřit strach ze ztráty přátelství, partnerského vztahu nebo obava z toho, že jim uteče studium na domácí univerzitě a nepodaří se jim dostudovat v předem stanoveném termínu. Shodují se na tom respondenti 1 a 3. Respondentka 1 se k této problematice vyjadřuje doslova takto: „*Hrozně mě rozčilovalo to, že se báli, že tady o něco přijdou. Nedokázali pochopit to, že já jsem se po roce vrátila a nic se nezměnilo.*“ Ačkoliv se totiž zpočátku celý semestr jeví jako dlouhá doba, v porovnání s celkovou dobou studia, nemluvě o celém životě, jde o zanedbatelný časový úsek. I za krátkou dobu strávenou v zahraničí však mohou účastníci získat velké množství zážitků a zkušeností, ze kterých mohou do budoucna čerpat.

Důkazem, že byl pro účastníky jejich studijní pobyt v zahraničí zásadní na jejich osobní i profesní cestě životem, je fakt, že respondenti 1, 2 a 3 využili příležitost vyjet ve druhém cyklu vzdělávání do zahraničí znovu.

Shrnutí

Výrazná odlišnost odpovědí ukazuje rozmanitost zkušeností, s jakými se účastníci rozhovoru setkávali. Projevila se zde celá škála emocí. Rozhovoru se zúčastnila respondentka s velmi špatnou zkušeností, respondent, kterého tato příležitost nijak zvlášť neobohatila, i respondentka, která Erasmus+ považuje za to nejdůležitější, co v průběhu celého svého studia zažila. Všichni účastníci rozhovorů se však nehledě na okolnosti shodují na tom, že se cítí být časem stráveným v zahraničí obohaceni.

Ačkoliv výzkum sleduje subjektivní efekt pobytu na budoucí učitele, účastníci rozhovorů se shodli na několika zásadních bodech, které provázely jejich zkušenost. Patří sem seznamování s novými lidmi, vylepšení komunikačních schopností a zvládnání těžkostí v podobě změny prostředí, stresu z jiného výukového systému a pocitu samoty. Pokud se podíváme na výčet klíčových kompetencí učitele v teoretické části diplomové práce, můžeme vidět posun v oblasti manažerské, sociální a osobnostně kultivující.

I v profesní rovině došlo podle účastníků rozhovorů částečně k vývoji. Největší posun učinili v cizím jazyce, na tom se shodují všichni účastníci. Důležité pro účastníky bylo i seznámení s odlišnými vysokoškolskými vzdělávacími systémy, což svědčí o rozvoji

oborově předmětových kompetencí, zejména pak porozumění vzdělávacímu obsahu. Pokud absolventi nastoupí na pozici učitelů, pak by mohli své zkušenosti rovněž zužitkovat jako obecně pedagogickou kompetenci užitím získaných poznatků v praxi, neboť v rámci mobility tuto možnost neměli. K získání práce učitele by jim právě studium v zahraničí mohlo pomoci. Zajímavé je, že podle výsledků výzkumu jej za důležitou položku v životopisu považují pouze dostudovaní absolventi – ti, kteří již mají práci, případně ji hledají, a to nehledě na to, jestli zůstali v učitelském oboru, či nikoliv. Ačkoliv nelze odklon absolventů od oboru považovat za jakkoliv pozitivní, je dobré si uvědomit, že studium na pedagogické fakultě poskytuje absolventům natolik kvalitní vzdělání, že se uplatní i v jiné profesní dráze. Stále studující studenti si nemyslí, že by bylo tak málo učitelských míst, že by měli se sháněním práce v oboru problém, tudíž jim při jejím získání studium v zahraničí nijak nepomůže.

Téma vnímání lidí jiných národností přineslo zjištění, že výrazně záleží nejen na přijetí místními obyvateli cílové destinace, ale rovněž na skupině zahraničních studentů, kteří dorazí za studiem. Zcela logicky z výzkumu vyplývá, že čím více času účastníci strávili ve společnosti lidí jiných národností, tím více rozdílů se mezi nimi stíralo. Měli čas se poznat, pochopit odlišné úhly pohledu a vytvořit si pevná přátelství, v jednom případě dokonce dlouhodobý vztah. Navázání nových přátelství považuje polovina respondentů i za jeden z hlavních přínosů celé jejich zkušenosti s pobytem v zahraničí.

Pomyslný okruh rozhodnutí o získání zkušenosti – absolvování studijního pobytu – využití nově získaných poznatků se tímto uzavírá. V přirovnání je použit kruh záměrně, neboť z volného pole názorů respondentů v dotazníku a z rozhovorů jasně vyplývá, že studenti by si rádi tuto zkušenost zopakovali. Zmiňují, co všechno by udělali jinak, aby jejich studijní pobyt dosáhl ještě větších kvalit. To potvrzuje platnost modelu ALACT použitého pro hloubkový rozbor vlastní zkušenosti autorky. Ten obsahuje fázi vyzkoušení, při které uživatelé modelu opakují svou činnost, avšak jsou již poučeni ze svých minulých chyb. Je pravděpodobné, že i mnozí další účastníci studia v zahraničí by při další příležitosti konali jinak, čímž by se nabývání nových zkušeností vedoucí k vylepšování profesních kompetencí zvýšilo.

8 Diskuse

Výzkum měl své limity, které se především projevily v jeho kvantitativní části. Bývalo by bylo vhodnější rozdělit dotazník na dvě části. Část s očekáváním před odjezdem by byla zaslána účastníkům před jejich mobilitou, druhou část by vyplňovali následně po svém návratu. Tomu však zabránily dva faktory. Počet respondentů by tím byl výrazně snížen, neboť vysoký počet účastníků ochotných vyplnit dotazník byl v důsledku oslovených studentů za období tří let. Navíc se v době výzkumu přerušila mobilita do zahraničí na téměř dva roky kvůli pandemii COVID-19. Podmínky, za kterých studenti vyjížděli, případně studovali doma online předměty v zahraničí, nebyly standardní, tedy pro výzkum relevantní.

Ačkoliv se výzkum pokoušel získat co nejpřesnější data, faktem zůstává, že intenzita zážitku a míra vlivu na učitelské kompetence se u každého účastníka mění podle dvou faktorů. Tím prvním je připravenost přijímací instituce na příjezd zahraničních studentů, a to ať už po stránce sociální (například fungování organizace ESN, možnosti setkávání s dalšími zahraničními studenty) nebo administrativní (například možnost přihlásit se do předmětů, nejasnosti ohledně průběhu zkoušek). Druhým faktorem je pomyslné psychické „nastavení“ studenta před odjezdem i v průběhu mobility. Budoucího učitele ovlivňují nejen očekávání, chuť více se bavit nebo spíše studovat, ale i samotné předměty, které si zvolí (jejich počet, obtížnost). Student, který se jede především bavit, poznávat nové lidi a kultury, vyrostle především v sociálních, komunikativních a osobnostně kultivujících kompetencích. Oproti tomu student zaměřený na akademickou stránku studijního pobytu bude obohacen zejména o kompetence oborově předmětové a obecně pedagogické.

Další výzkum by se mohl více zaměřit na sledování zvýšení šancí absolventů mobility Erasmus+ na získání zaměstnání ve svém oboru, a to například vyzpovídáním ředitelů škol, kteří dohlížejí na přijímací řízení nových kolegů.

Za hlavní příčinu toho, že studijní zahraniční pobyt nemá takový efekt pro profesní rozvoj, považuje autorka fakt, že studenti nemají možnost didaktického rozvoje. Přijímací instituce zpravidla nezajišťují pro příjíždějící studenty praxe se žáky na školách. Chybí tak didaktický přenos teoretických poznatků do praxe. Přitom učitelství

pro 1. stupeň je obor využíván ve všech vzdělávacích systémech na světě, studenti by tedy měli mít možnost porovnat zjištěné poznatky z domova s těmi v zahraničí, aby z nich mohli skutečně těžit. Jedním z hlavních důvodů, proč nemusí být studentům dovoleno navštěvovat místní základní školy, je nedostatečná jazyková vybavenost místního jazyka. Alternativou by mohly být praxe na školách s rozšířenou výukou anglického jazyka, avšak tyto školy nemusí být ukázkou „tradiční“ výuky dané země.

U dalších oborů už by mohl nastat problém nejen s jazykem, ale i s rozdíly v obsahu kurikula. I tak by jim však mohly právě tyto odlišnosti v mnoha ohledech otevřít oči. Větší zapojení didaktické části vzdělávání by však bylo potřeba zajistit dalším výzkumem.

Závěr

Předložená diplomová práce se zabývala vlivem studia v zahraničí na osobnostní a profesní rozvoj budoucích učitelů.

První část diplomové práce se zabývá teoretickými poznatky o cílech a důvodech pro výjezd na studium v zahraničí. Dále podrobněji zpracovává fáze nabývání učitelské profese se zaměřením na pregraduální přípravu a začínajícího učitele. Práce rovněž zpracovává souvislosti mezi osobností učitele a jeho postupné nabývání profesních klíčových kompetencí. Teoretická část diplomové práce shromažďuje veškeré dostupné údaje, které podporují myšlenku výjezdu do zahraničí a které ji organizačně zajišťují. Rovněž zpracovává očekávané přínosy, které tyto pobyty budou mít, a to především pro profesní rozvoj. Teoretická část se zcela minimálně zabývá přínosem pro osobnost a rozvoj studenta. Jak jsme se v ní dozvěděli, hlavní myšlenka programu Erasmus+ je přinášet inovace do vzdělávání a v účastnících podporovat všeobecný rozvoj dovedností. Program se tedy čistě zaměřuje na profesionalizaci účastníků v oblasti vzdělávání. Právě z důvodu, že osobnostnímu rozvoji nebyla věnována taková pozornost, jsem se rozhodla kromě přínosu pro profesní rozvoj sledovat i to, jak studenti vyhodnocují přínos sami pro sebe, tedy jejich osobnostní rozvoj.

Cílem výzkumu v praktické části bylo proto zjistit, jak studium v zahraničí rozvíjí budoucí učitele v rámci jejich osobnostních a profesních kompetencí.

V první fázi výzkumu byla použita vlastní reflektivně zpracovaná zkušenosti pomocí modelu ALACT. Ta umožnila formulaci zásadních témat, která mohli pozorovat i další účastníci studijního pobytu v zahraničí. Pro ověření průkaznosti jednotlivých témat a jejich váhy bylo zapotřebí vytvořit dotazník pro kvantitativní část výzkumu. Data z dotazníku potvrdila u účastníků zahraničního studijního pobytu největší posun v oblasti osobnostního rozvoje, zejména ve zvýšení samostatnosti a v akceptaci odlišného přemýšlení a chování lidí různých národností.

Potvrzuje se komplexnost celé zkušenosti z pobytu, nicméně se podle předpokladů potvrdilo výrazné zlepšení především v oblasti nabývání cizího jazyka a ve schopnosti řešit problémy. Obě tyto kategorie spolu úzce souvisejí. Bez překonání jazykové bariéry by účastníci neměli možnost řešit vzniklé potíže sami za sebe, čímž by se ani nestali

samostatnějšími lidmi. V rámci rozhovorů účastníci výzkumu následně potvrdili své osamostatnění, ale rovněž vyzdvihovali výhody mobility Erasmus+, mezi které patřil čas na sebe, seznámení s novými lidmi a možnost naučit se překonávat překážky jimi přímo ovlivnitelné i ty, které přímo ovlivnit nemohli. Tímto byla získána odpověď na výzkumnou otázku, která zněla: „Jaký je subjektivní efekt studijního pobytu v zahraničí na vstup účastníků do jejich učitelské profese?“

Z celého výzkumu vyplývá, že ačkoliv by měly být studijní pobyty v zahraničí již z podstaty svého označení především o zlepšení akademických znalostí a pregraduální přípravě, mají výrazně větší dopad na osobnostní rozvoj budoucích učitelů. Účastníci se shodli na tom, že vyrostli jako lidé, už ne však tolik jako budoucí učitelé.

Kompetence osobnostně kultivující, která je součástí výčtu učitelských kompetencí v teoretické části diplomové práce, však není jedinou, která je podle výsledků výzkumu ovlivněna. Dále dochází k rozvoji kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, stejně jako kompetence manažerské, oborově předmětové a profesně kultivující. U zbývajících kompetencí nebyl výrazný posun zaznamenán.

Hlavním přínosem, který výzkum přináší, je daty podložený poznatek, že v pobytech chybí didaktická stránka pregraduální přípravy. U těchto kompetencí tak není možné dosáhnout výrazného posunu.

Cíl, který jsem si v diplomové práci kladla, považuji za naplněný s tím, že výzkum lze považovat za první krok k hlubšímu porozumění vlivu studia v cizí zemi na budoucí učitele. Bylo by možné časem rozšířit ve vzorku respondentů z řad začínajících učitelů, u kterých by se zjišťovalo, jak a které kompetence získané touto zkušeností ve své práci využívají.

Podle mého názoru je podpora studia v zahraničí, především pak programu Erasmus+, důležitá už jen samotnou podstatou toho, že se student dostane do jiného prostředí, kde má čas poznat sám sebe, své silné a slabé stránky a utvrdit se v tom, že je schopen překonat překážky bez pomoci těch, na které se doposavad nejvíce spoléhal (rodiče, studijní oddělení, titoři a podobně). Jedná se totiž o hodnoty, které budoucího učitele provází v celé jeho profesní kariéře, ale i v osobním životě.

Seznam použité literatury

- CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GILLERNOVÁ, I. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-587-4.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOLMES, T. H. a R. H. RAHE. The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*. 1967, 11(2), 213–218. ISSN 1879-1360.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KOHNOVÁ, J. et al. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.
- KORTHAGEN, F. A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- NOLEN-HOEKSEMA, S. et al. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. 3., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

- PETLÁK, E. Kompetencie učiteľa a premeny školy v kontexte vzdelávacích reforiem. In: Hubková, M. a E. Petlák. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004, s. 97–111. ISBN 8089018777.
- PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SPIPKOVÁ, V. et al. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V. et al. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SPIPKOVÁ, V. et al. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida, 2015. ISBN 978-80-260-9405-0.
- STARÝ, K. et al. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
- ŠVAMBERK (ŠAUEROVÁ), M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s. 19–46, 93–141.

VÍTEČKOVÁ, M. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

VOLLMER, H. *Pryč s únavou: syndrom vyprahlosti*. Praha: Motto, 1998. ISBN 80-85872-90-0.

Elektronické zdroje

BERLINER, D. CH. *Expert Teachers: Their Characteristics, Development and Accomplishments* [online]. Arizona: Arizona State University [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/255666969_Expert_Teachers_Their_Characteristics_Development_and_Accomplishments

DEKANIC, D. 10 Reasons Why You Should Go on Erasmus. In: *Blog.erasmusgeneration.org* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.esn.org/blog/10-reasons-why-you-should-go-erasmus>

DŮM ZAHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE. DZS programy. *Dzs.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/programy-site>

DŮM ZAHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE. *Mezinárodní vzdělávání v obrazech a číslech* [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce [cit. 2022-06-16]. ISBN 978-80-88153-41-2. Dostupné z: https://www.dzs.cz/sites/default/files/2020-09/DZS_v%20cislech.pdf

EUROPASS. Description of the eight EQF levels. *Europa.eu* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://europa.eu/europass/en/description-eight-eqf-levels>

EUROPEAN COMMISSION. Economic and fiscal policy coordination. *Ec.europa.eu* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination_en

EUROPEAN COMMISSION. Evropský kreditní systém pro vysokoškolské vzdělávání (ECTS). *Education.ec.europa.eu* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z:

<https://education.ec.europa.eu/cs/evropsky-kreditni-system-pro-vysokoskolske-vzdelavani-ects>

EUROPEAN VIEWS. Erasmus Impact Study reveals: 1 million babies born to Erasmus couples since 1987. In: *European-views.com* [online]. 15. 4. 2018 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.european-views.com/2018/04/erasmus-impact-study-reveals-1-million-babies-born-to-erasmus-couples-since-1987/>

Hlava XII: Všeobecné a odborné vzdělávání, mládež a sport. In: *Eur-lex.europa.eu* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2010.083.01.0001.01.CES

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Evropský prostor vzdělávání 2021-2030. In: *Msmt.cz* [online]. 5. 3. 2021 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/5-3-2021-evropsky-prostorvzdelavani-2021-2030-1>

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. Evropský systém kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu (ECVET). *Nuov.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/evropsky-system-prenosu-kreditu-v-odbornem-vzdelavani>

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. Rámec profesních kvalit učitele. *Nuov.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

RADA EVROPSKÉ UNIE. Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce. In: *Msmt.cz* [online]. 18. 2. 2021 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/231/Dokumenty_o_dalsim_vzdelavani_a_celozivotnim_uceni/Usneseni_Rady_o_strategickem_ramci_evropske_spoluprace_v_oblasti_vzdelavani_a_odborne_pripavy_2021_2030_15.3.2021.pdf

TANG, C. *Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection* [online]. Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://www.nursing-midwifery.tcd.ie/assets/director-staff-education/pdf/ReflectiveDiaries-CatherineTang.pdf>

UNIVERZITA KARLOVA. Spolky Pedagogické fakulty. *Spolky.pedf.cuni.cz* [online].

© 2022 [cit. 2022-06-16]. Dostupné z: <https://spolky.pedf.cuni.cz/>

Seznam použitých zkratk

DZS – Dům zahraniční spolupráce

ECTS - Evropský systém pro převod a kumulaci kreditů

ECVET - Evropský systém kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu

EQF - Evropský rámec kvalifikací

Erasmus+ - Studijní program Erasmus+

EU – Evropská Unie

GDPR - Obecné nařízení o ochraně osobních údajů

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NAEP - Národní agentura pro evropské vzdělávací programy

UK – Univerzita Karlova

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1 – Údaje o respondentech	77
Tabulka č. 2 – Znázornění tématu ohledně subjektivního efektu studijního pobytu na účastníky a k němu zvolené otázky	78
Tabulka č. 3 – Znázornění tématu ohledně vlivu studijního pobytu na další profesní rozvoj účastníka a k němu zvolené otázky	81
Tabulka č. 4 – Znázornění tématu ohledně účastníkovy vnímání jiných národností po návratu ze studijního pobytu a k němu zvolené otázky	84
Tabulka č. 5 – Znázornění tématu ohledně konkrétních přínosů pro účastníky studijního pobytu a k němu zvolené otázky.....	86
Graf č. 1 – Studovaný obor	60
Graf č. 2 – Porovnání očekávání a reality ohledně zlepšení v řešení problémů	66
Graf č. 3 – Akceptace odlišného přemýšlení lidí různých národností.....	68
Graf č. 4 – Akceptace odlišného chování lidí různých národností	68

Přílohy

Příloha 1 – žádost o zapojení do výzkumu prostřednictvím dotazníku

Vážení kolegové, vážené kolegyně,

přijměte prosím pozvání k účasti na výzkumu s názvem „Studium v zahraničí jako příležitost pro osobnostní a profesní rozvoj budoucích učitelů“, který je zaměřený na studium v zahraničí a jeho vliv na budoucí učitele. Dotazník naleznete na následujícím odkazu: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScac4u24c1IV1de0pNnughgv-r0UNQLQcgq5d92T_5dPHi28Q/viewform?usp=sf_link

Jsem studentkou reprezentující Českou republiku v mezinárodní skupině v rámci předmětu „Students Research Project in the Czech Republic“. Výzkum probíhá pod záštitou katedry primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Data budou použita pro účely porovnání názorů studentů různých zemí ohledně jejich očekávání a přínosů studijního pobytu v zahraničí. Tato data rovněž použiji pro svou diplomovou práci.

Do výzkumného šetření jste byli vybráni z databáze studentů pedagogické fakulty, kteří se v posledních letech zúčastnili mobility Erasmus+.

Předpokládaný čas vyplnění dotazníku je 15 minut.

Prosím o vyplnění do 22. dubna 2021. Dva dny před vypršením této lhůty budete opětovně upozorněni e-mailem.

Děkuji vám za vaši spolupráci!

Za Students Research Project in the Czech Republic – Štěpánka Horáková, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, 5. ročník

Příloha 2 – dotazník: seznam položek

1. Očekávání před odjezdem na mobilitu Erasmus+ (Osobnostní rozvoj)
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility stanu samostatnějším člověkem. – A
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility stanu sebevědomějším člověkem. – B
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility zlepším v řešení problémů. – C
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility zlepším v komunikaci s lidmi. – D
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility zlepším v cizím jazyce. – E
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že lidé různých národností budou přemýšlet jinak než já. – F
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se lidé různých národností budou chovat jinak než já. – G
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem akceptoval/a, že lidé různých národností přemýšlí jinak než já. – H
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem akceptoval/a, že lidé různých národností se chovají jinak než já. – CH
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility seznámím s novými lidmi. – I
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility budu dobře bavit. – J

1. Očekávání před odjezdem na mobilitu Erasmus+ (Profesní rozvoj)
 - Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility stanu samostatnějším učitelem / samostatnější učitelkou. – K

- Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility stanu sebevědomějším učitelem / sebevědomější učitelkou. – L
- Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že učitelé různých národností přemýšlí jinak než já. – M
- Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se učitelé různých národností chovají jinak než já. – N
- Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility seznámím s novými vyučovacími metodami. – O
- Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že se v průběhu mobility seznámím s odlišnými vzdělávacími systémy jiných zemí. – P
- Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že v průběhu mobility udělám pokrok ve svém studijním oboru. – Q
- Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že v průběhu mobility získám znalosti i z jiného studijního oboru. – R
- Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že mobilita bude prospěšná pro mou budoucí kariéru učitele/učitelky. – S
- Před mobilitou Erasmus+ jsem očekával/a, že v průběhu mobility získám nové kontakty pro svou budoucí kariéru související se studovaným oborem. – T

2. Vnímaný stav po návratu z mobility Erasmus+ (Osobnostní rozvoj)

- V průběhu mobility Erasmus+ jsem se stal/a samostatnějším člověkem. – AA
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem se stal/a sebevědomějším člověkem. – BB
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem se zlepšil/a v řešení problémů. – CC
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem si zlepšil/a své komunikační schopnosti. – DD
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem se zlepšil/a v cizím jazyce. – EE

- Po návratu z mobility Erasmus+ si myslím, že lidé různých národností přemýšlí jinak než já. – FF
- Po návratu z mobility Erasmus+ si myslím, že lidé různých národností se chovají jinak než já. – GG
- Po návratu z mobility Erasmus+ akceptuji, že lidé různých národností přemýšlí jinak než já. – HH
- Po návratu z mobility Erasmus+ akceptuji, že lidé různých národností se chovají jinak než já. – CHCH
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem se poznal/a s novými lidmi. – II
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem se dobře bavil/a. – JJ

3. Vnímaný stav po návratu z mobility Erasmus+ (Profesní rozvoj)

- V průběhu mobility Erasmus+ jsem se stal/a samostatnějším učitelem / samostatnější učitelkou. – KK
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem se stal/a sebevědomějším učitelem / sebevědomější učitelkou. – LL
- Po návratu z mobility Erasmus+ si myslím, že učitelé různých národností přemýšlí jinak než já. – MM
- Po návratu z mobility Erasmus+ si myslím, že se učitelé různých národností chovají jinak než já. – NN
- Po návratu z mobility Erasmus+ akceptuji, že učitelé různých národností přemýšlí jinak než já. – M1
- Po návratu z mobility Erasmus+ akceptuji, že učitelé různých národností se chovají jinak než já. – N1
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem se seznámil/a s novými vyučovacími metodami. – OO
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem se seznámil/a se vzdělávacími systémy jiných zemí. – PP

- V průběhu mobility Erasmus+ jsem udělal/a posun ve svém studijním oboru. – QQ
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem získal/a znalosti i z jiného studijního oboru. – RR
- V průběhu mobility Erasmus+ jsem získal/a nové kontakty pro svou budoucí kariéru související se studovaným oborem. – SS
- Po návratu z mobility Erasmus+ si myslím, že mobilita byla prospěšná pro moji budoucí kariéru učitele/učitelky. – TT

4. Všeobecná tvrzení

- Mobilitu Erasmus+ bych doporučil/a všem studentům. – U
- Myslím si, že studium na mobilitě Erasmus+ je méně náročné než studium na domácí fakultě. – V
- Myslím si, že vyučující v zahraničí jsou k Erasmus+ studentům více přátelští než k domácím studentům dané fakulty. – W
- Myslím si, že mobilita Erasmus + je o setkávání s novými lidmi. – X

Příloha 3 – Žádost o zapojení do výzkumu prostřednictvím rozhovorů

Studium v zahraničí – prosba o rozhovor

Vážený kolegové, vážená kolegyně,

v dubnu roku 2021 jste se účastnili výzkumu s názvem „Studium v zahraničí jako příležitost pro osobnostní a profesní rozvoj budoucích učitelů“, který je zaměřený na studium v zahraničí a jeho vliv na budoucí učitele. V dotazníku jste mi na sebe zanechali kontakt se souhlasem pro účast na další fázi výzkumného šetření.

Ráda bych vás tímto pozvala ke druhé fázi výzkumu, která spočívá v rozhovorech o vaší vlastní zkušenosti se studijním pobytem v zahraničí.

Datum rozhovoru si zvolíte sami dle svého výběru. Rozhovory probíhají vždy od pátku do pondělí, a to od 6. 5. do 22. 5. Předpokládaný čas délky rozhovoru je maximálně 30 minut a probíhá online.

Mnohokrát vám děkuji za to, že tuto prosbu zvážíte a případně se přihlásíte na linku: <https://forms.gle/XmKgf1Bpb5kVCRHx8>

Výzkum probíhá pod záštitou katedry primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Data budou použita pro účely porovnání názorů ohledně přínosů vašeho studijního pobytu v zahraničí a budou použita pro mou diplomovou práci.

Děkuji vám za vaši spolupráci!

Štěpánka Horáková, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, 6. ročník

Příloha 4 – Otázky pro účastníky

Otázky pro rozhovor – Studium v zahraničí jako příležitost pro osobnostní a profesní růst budoucího učitele

Devět tučně vyznačených otázek je primárních otázek spolu s popisem zjišťovaných jevů. Otázky 8 a 9 jsou voleny podle stávajícího statusu respondenta.

- 1. Můžete mi, prosím, nejprve v krátkosti popsat vaše studium v zahraničí?**
(cílová země pobytu, délka mobility)
- 2. Na co ze svého studijního pobytu nejraději vzpomínáte?** (konkrétní události + pocity s nimi spojené)
- 3. Jak vás studium v zahraničí posunulo ve vašem studijním oboru?** (profesní rozvoj)
- 4. Naučil/a jste se při svém studijním pobytu nějakou novou dovednost?**
(osobnostní/profesní rozvoj)
- 5. Co vás nejvíce překvapilo na setkání s lidmi odlišných národností?** (osobnostní rozvoj)
- 6. Co považujete za největší přínosy studia v zahraničí?** (nejdůležitější aspekty)
- 7. Dozvěděl/a jste se v průběhu svého zahraničního pobytu něco o sobě samé/m?** (osobnostní rozvoj)

Pro stále studující:

- 8. Myslíte si, že vám studijní pobyt v budoucnu pomůže k získání zaměstnání v oboru?** (profesní rozvoj)

Pro pracující v učitelství:

- 9. Myslíte si, že vám studijní pobyt dopomohl k získání vašeho zaměstnání?**
(profesní rozvoj)

Příloha 5 – Přepis rozhovoru

Na úvod se rovnou zeptám, kde jste byla na svém pobytu Erasmus a na jak dlouho?

Tak já jsem byla v Southamptonu na jeden semestr, takže 5 měsíců zhruba.

Na co z toho studijního pobytu nejraději vzpomínáte?

Ty jo, na co nejraději vzpomínám? Asi na erasmáckou komunitu tak nějak obecně, na ty lidi, na to, že to bylo pro mě trochu něco jiného. Protože já jsem z Prahy, studovala jsem v Praze, to znamená, že vždycky jsem byla u rodičů a ten Erasmus byl takový fakt studentský život s těma hodně kamarádama okolo ve stejný situaci, takže určitě na ty lidi a určitě na vlastně zkušenost asi s jiným typem školství ve smyslu výuky, určitě výuka byla něco jiného, než co jsem znala od nás, a i na jiný typ školství z hlediska toho fungování té univerzity, z hlediska toho, jak jsem měla pocit, že je o nás postaráno a že jsou tam služby pro nás.

Něco konkrétního ohledně těch škol, které jste tam měla možnost navštívit?

Škol myslíte jako?

Mohla jste se účastnit nějakých praxí například?

Ne, ne, ne, já jsem nebyla na praxích žádných. Takže já jsem byla vyloženě na univerzitě.

A kdybyste mohla říct, posunulo vás to studium v zahraničí nějak ve vašem studijním oboru?

Já myslím, že určitě, já jsem měla angličtinu s matematikou, takže v angličtině velmi, v matematice teda řekněme vůbec, protože jsem tam studovala vyloženě angličtinu, ale tam jak samotný studium, tak to, že jsem byla v té zemi a používala jsem ten jazyk, tak to mě posunulo jako hodně, to si myslím, že fakt největší skok suverénně, co jsem v té angličtině udělala, tak byl prostě kvůli Erasmu.

Naučila jste se na svém studijním pobytu nějakou novou dovednost? Něco nového?

Ty jo, těžko říct. Takhle mě úplně moc nenapadá. Hodně co jsem se naučila a v čem jsem se posunula, tak byla taková ta sociální oblast, takový to, že je člověk najednou je sám za sebe a musí být sebevědomý a průbojný a všechno si zařídit sám a ke všemu se dostat sám, tak určitě tohle, ale jinak asi úplně ne. Jako účastnila jsem se jednoho didaktického kurzu, tak to bylo zajímavé, ale vlastně to nebylo nic úplně moc nového oproti tomu, co jsem znala od nás.

A co považujete celkově za největší přínos toho studia v zahraničí?

Já bych řekla takový asi osobnostní rozvoj. To, že pro mě odjet na půl roku někam, bylo nepředstavitelné do té doby. Já jsem byla trošku donucená ze strany rodičů, že se teda seberu a pojedu. Zpětně jsem jim hrozně vděčná, protože to bylo super, ale moc jsem si neuměla představit to, že se budu starat sama o sebe, všechno budu řešit sama a tohle mi pomohlo

v téhle oblasti opravdu hodně, že jsem najednou zjistila, že jsem schopná, že zvládnou spoustu věcí zařídít, a tak mě to jako by zocelilo bych řekla.

Vy jste tam hovořila o té komunitě, že jste se tam seznámila s novými lidmi. Tak se zeptám, co vás nejvíce překvapilo na setkání s lidmi odlišných národností?

Vlastně mě asi překvapilo, kolik těch kulturních rozdílů obecně tam je. Já jsem si to moc nemyslela, protože jsem nás považovala za takovou relativně homogenní skupinu lidí ve stejném věku, kteří mají stejné názory a přijdou jim vtipné stejné vtipy a tak. Tak musím říct, že třeba ta otázka toho humoru a toho, co je v jaké zemi korektní anebo už hodně za hranou, tak to mě překvapilo a obecně to, jak je vidět na lidech asi hodně na základě národnosti, jak jsou třeba průbojní, sebevědomí, jací to jsou, jak to říct... Někdo takový uťáplejší, tišší a bojím se, že to je hodně tím stylem vlastně výuky, jak jsou vedeni právě v té zemi, odkud pochází, že třeba ty anglosaské země obecně Anglie, Amerika, tak tam prostě vidíte, že to jsou lidé, kteří si myslí, že dobíjí svět a někteří z nich třeba i dobíjí, u nás třeba na Češích bylo vidět, že mi tohle moc nemáme.

Na tom programu Erasmus, dozvěděla jste se něco přímo sama o sobě?

No asi jo, ježiš, to je strašně obecná otázka. No určitě jako mnohem víc jsem se poznala, ne tolik jako studenta asi vlastně v té akademické sféře si myslím, že toho tolik nebylo, ale obecně v té osobnostní, co jsem zač, jak reaguji v nějakých řeckněme v krizovějších situacích, jak funguji v rámci větší skupiny lidí, jak se zvládnou adaptovat v momentě, kdy přijdu mezi lidi a nikoho tam neznám, tak v tomhle jsem se zlepšila hodně, ale opravdu hlavně z té řeckněme osobností roviny než z té akademické.

Děkuji. Potom mám dotaz, vy už pracujete nebo studujete teprve?

Tak i tak. Já mám pedagogickou fakultu hotovou, tam jsem magistr, ještě mi chybí k doděláním jeden obor, ještě studuji ekonomii, ale zároveň už pracuji, ale nepracuji ve školství aktuálně.

V jiném oboru, rozumím.

Přesně tak.

A když jste nastupovala na to zaměstnání nebo šla jste k tomu pohovoru, myslíte, že tam brali v úvahu, že jste byla na studijním pobytu, že vám to v něčem pomohlo?

Já věřím tomu, že určitě, tak ono obecně, já si myslím, že spousta lidí ve finále na ten studijní pobyt jede z důvodu, že se říká, že je to dobré do životopisu, a myslím si, že opravdu je. Co mě třeba v rámci mojí práce teď asi nepomohlo tak, jako by mi to pomohlo jindy, je ta angličtina, protože já angličtinu, přestože ji mám vystudovanou, tak aktuálně v práci moc nevyužiji, ale věřím, že ta položka toho Erasmu, toho pobytu někde, tak je hodně ceněná, i protože si myslím, že to třeba vysílá signál, že to člověku hodně otevře obzory a že je takový flexibilnější, má takový širší náhled na věci a na souvislosti, takže myslím si, že mi to pomohlo určitě.