Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi¹

Jana Wernerová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou přípravného vzdělávání učitelů se zaměřením na důsledky strukturace. Srovnává názory na připravenost na výkon profese a profesní orientaci studentů učitelství sekundárního vzdělávání nestrukturovaného a strukturovaného studia čtyř pedagogických fakult v České republice, na podkladě dotazníkového šetření (2009/10). Studenti učitelství pro 2. stupeň základní školy hodnotili výše přípravu v programech nestrukturovaných než strukturovaných ve složce oborově předmětové, oborově didaktické a dostatečnost praxe. Rozdíl hodnocení v programech učitelství pro střední školy byl významný pouze ve vyšším vnímání dostatečnosti časové dotace praxe u strukturovaného studia. U studentů strukturovaného studia byla zjištěna menší orientace k učitelství.

Klíčová slova: přípravné vzdělávání učitelů, strukturované studium, magisterské studijní programy, navazující magisterské studijní programy, oborově předmětová složka, oborově didaktiky, pedagogicko-psychologická složka, praktická příprava, pedagogická praxe, student učitelství, dotazníkové šetření, postoje k profesi.

¹ Výzkum vznikl za podpory interního grantu FP TUL v rámci projektu „Vliv strukturace studijních programů na praktickou přípravu studentů učitelství“ s registračním číslem IGS-FP-TUL č. 97/2009.

Evaluation of Professional Training by Student Teachers and Their Approaches to Profession

Abstract

The paper deals with teacher training, focusing on the implications of structuring. It compares views on professional readiness and professional orientation of student teachers of secondary education in the unstructured and structured studies at four faculties of pedagogy in the Czech Republic, on the basis of a questionnaire survey (2009/10). Students of pedagogy for the 6th to 9th grades of elementary schools evaluated better the training in unstructured programs than in structured ones in the fields of the subject-branch component, subject didactics and the sufficiency of practical training. The difference of evaluation in the programs of pedagogy for secondary schools was significant only in higher appreciation of the sufficiency of the number of lessons of practical training in the structured study. Weaker orientation to teaching was identified in students of the structured study.

Key words: preparatory teacher education, structured learning, master's degree programs, follow-up master's degree programs, subject-branch component, subject didactics, pedagogical-psychological component, practical training, teaching practise, student of pedagogy, questionnaire survey, attitudes towards profession.

Úvod

V souvislosti s budováním evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání na základě Boloňské deklarace byla prosazena transformace učitelského vzdělávání. Tlakem bylo zavedeno strukturované studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na pedagogických a dalších fakultách vzdělávajících budoucí učitele v České republice (před zavedením strukturace učitelského studia nebyla prověřována její vhodnost). Tento přechod se pojí s řadou problémů (koncepčních, organizačních, obsahových, aj., např. Bělohradská, Urbánek, 2005; Brebera, 2006; Urbánek, 2004).

V našich šetřeních jsme se zaměřili na subjektivní názory studentů učitelství na kvalitu přípravného vzdělávání (z důvodu dosud nízkého počtu absolventů strukturovaného studia působících ve školství). Evaluace výuky prostřednictvím názorů studentů je jedna z diagnostických možností zjišťování kvality přípravného učitelského vzdělávání, o kterou se v současné době zvyšuje zájem. Hodnocení studenty má svá rizika (např. subjektivita, menší zkušenosti ze školského prostředí), nemůže být jediné a určující.

1 Problematika současného přípravného vzdělávání učitelů

Pro specifika českého učitelského prostředí jsme se zaměřili na obdobné výzkumy českých autorů. Studentské hodnocení přípravy učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů zjišťoval např. Havlík (2001) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V uvedené stati byla dle studentů nejpříznivěji hodnocena odborná příprava (77 %) a připravenost pro teoretickou práci (73 %). Naopak kriticky byla hodnocena příprava v oblasti pedagogicko-psychologické, příprava pro praktické činnosti a příprava pro řídicí a organizační činnosti. Zpětnovazební informace, získané od studentů učitelství 2. stupně ZŠ po absolvování závěrečné praxe v 5. ročníku studia, zaznamenal Šťáva (2006). Studenti nejvýše hodnotili odbornou přípravu v aprobačních předmětech (92,3 %), organizaci a realizaci vyučovací hodiny (85,3 %), metodickou přípravu v aprobačních předmětech (71,4 %). Naopak nejnižší byla hodnocena připravenost ke komunikaci s rodiči žáků (20,6 %). Šimoník (1994, s. 69–70) uváděl připomínky a náměty k učitelskému studiu, které byly zjištěny v rámci šetření u začínajících učitelů: přípravné učitelské vzdělávání zaměřit více k učitelství, odlišit studium učitelství pro 2. stupeň ZŠ a učitelství pro SŠ, zařadit praktická cvičení a metodickou analýzu konkrétního učiva obsaženého v učebnicích, větší použitelnost didaktik v praxi, výuku nekoncepovat pouze na „univerzálního žáka“, zvýšit rozsah pedagogické praxe během studia aj. Píšová (1999, s. 84) na základě kvalitativního šetření problémů začínajících učitelů anglického jazyka, uvádí nízkou aplikační úroveň odborných poznatků (rozpor mezi teorií a praxí), chybějící dovednost efektivní přípravy na vyučování (zejména dlouhodobého a střednědobého plánování), problémy ve sféře řízení procesů učení a vyučování, nedostatečné evaluační a diagnostické dovednosti.

Kromě názorů studentů na kvalitu učitelské přípravy nás zajímal také jejich postoj k profesi. Značná část studentů učitelství je již v průběhu studia rozhodnuta, že učitelskou profesí nebude vykonávat. Jak uvádí Urbánek (2005, s. 92), tuto situaci, kterou je třeba vnímat negativně, ovlivňuje více faktorů. Ty souvisí např. s možnostmi nabídky trhu práce ve vztahu k relativně univerzální a vysoké kvalifikaci učitelů a k jejich současným podmínkám práce. Při ní existuje viditelný kontrast mezi značnými nároky profese a podprůměrnými osobními požitky. K nezájmu absolventů o práci učitelů mohou také přispívat charakteristiky učitelského vzdělávání: nesoulad mezi charakterem učitelské přípravy a realitou, potřebami a očekáváními školské praxe, nedostatečná zaměřenost přípravy k učitelství, nevhodný výběr kandidátů učitelství aj. Profesní orientaci studentů, resp. počet nastupujících absolventů učitelských fakult do praxe, dokumentuje řada autorů (např. Černotová, 2000; Havlík, 1997; Urbánek, 2002; Zimová, 1997). Uvedení autoři se shodují na nedostatečném přílivu absolventů a dále poukazují na relativně vysoký úbytek nastoupivších absolventů.

2 Cíl a metoda šetření

Cílem prezentovaného výzkumu bylo zjistit:

1. zda existuje rozdíl v názorech na připravenost k výkonu učitelské profese subjektivním vyjádřením studentů² pedagogických fakult nestrukturovaných (Mgr.) a strukturovaných (NMgr.) studijních programů a) učitelství 2. stupně ZŠ, b) učitelství SŠ³;
2. zda se liší postoje studentů k budoucí učitelské profesi nestrukturovaných a strukturovaných programů učitelství 2. stupně ZŠ a učitelství SŠ.

Výzkumný soubor představovali studenti učitelství vybraných⁴ pedagogických fakult prezenčního studia; N = 622 (Mgr. 348, NMgr. 274):

Univerzita Karlova v Praze (UK), (N = 51);

Západočeská univerzita v Plzni (ZČU), (N = 228);

Masarykova univerzita v Brně (MU), (N = 152);

Technická univerzita v Liberci (TUL), (N = 191)⁵; viz tab. 1.

Tabulka 1

Počty studentů a hodnocení aprobačních předmětů, PedF (2009/10)

Celkem studentů: 622							
ZŠ: 421				ZŠ/SŠ 51		SŠ: 150	
Mgr. 243		NMgr. 178		NMgr. 51	Mgr. 105	NMgr. 45	
ZČU 52	TUL 191	ZČU 40	MU 138	UK 51	ZČU 105	ZČU 31	MU 14

Celkem hodnocení předmětů: 1203							
ZŠ: 835				ZŠ/SŠ 101		SŠ: 267	
Mgr. 486		NMgr. 349		NMgr. 101	Mgr. 180	NMgr. 87	
ZČU 104	TUL 382	ZČU 78	MU 271	UK 101	ZČU 180	ZČU 59	MU 28

Mgr.: magisterské studium; NMgr.: navazující magisterské studium.

Studenti hodnotili v průměru dva předměty své aprobační kombinace.

Zajímalo nás, jaké jsou rozdíly mezi sledovanými pedagogickými fakultami v uspořádání a proporcionalitě složky pedagogicko-psychologické, oborových didaktik a pedagogické praxe ve strukturovaném studiu učitelství nižšího sekundárního vzdělávání (bakalářské a navazující magisterské studium). V první řadě jsme zjistili značnou ter-

² Označení „studenti“ v našem pojetí představuje studentky (ženy) a studenty (muže).

³ V případě Univerzity Karlovy jde o integrované studium učitelství pro 2. a 3. stupeň.

⁴ Jde převážně o pedagogické fakulty, které začínaly u nás zavádět strukturované studium mezi prvními.

⁵ Děkujeme kolegyním a kolegům z pedagogické fakulty v Praze, Plzni a Brně za umožnění výzkumu.

minologickou nejednotnost, která je důsledkem strukturační a účelového řešení, dále velkou koncepční a obsahovou různorodost jednotlivých studijních programů. Každá instituce má své vlastní pojetí učitelské přípravy, společné je pouze základní vymezení složek. Bylo zjištěno rozdílné zastoupení pedagogických a psychologických předmětů, s větší časovou dotací u předmětů pedagogiky. Oborové didaktiky se v Bc. programech téměř nevyskytovaly, pouze formou Úvodů do didaktik, v navazujících magisterských studijních programech byla shoda v zastoupení oborových didaktik větší. Na jednotlivých pedagogických fakultách existují odlišné modely pedagogické praxe. Studijní programy fakult zahrnovaly praxe, které se lišily délkou, časovým zařazením a obsahovým zaměřením, s nízkou časovou dotací praxí (uvádějící, motivační formou) v bakalářském studiu (podrobněji Wernerová, 2011).

Uplatněna byla dotazníková šetření realizovaná v průběhu akad. roku 2009/2010, na konci studijní dráhy šetřených studentů, po absolvování souvislé praxe⁶ na ZŠ či SŠ, dle příslušného studijního programu (studenti UK po absolvování souvislé praxe na ZŠ). Vytvořen byl modifikovaný evaluační dotazník pro měření motivační, postoje a výkonové sféry studentů učitelství. Dotazník byl anonymní, návratnost se pohybovala dle jednotlivých fakult v rozmezí 99,8 – 41,1 %. Ke statistickému zpracování dat byl použit χ kvadrátový test – kontingenční tabulky – metoda Pearsonova a Cramerův koeficient.

3 Výsledky výzkumu

Prezentovaný výzkum je rozdělen do dvou částí:

- I. Subjektivní názory studentů na připravenost vykonávat profesi učitele:
 - a) hodnocení profesní přípravy ve složce oborově předmětové, oborově didaktické, pedagogicko-psychologické,
 - b) hodnocení průběhu souvislé pedagogické praxe,
 - c) hodnocení dostatečnosti časové dotace jednotlivých složek profesní přípravy;
- II. Rozhodnutí studentů nastoupit po vystudování do praxe.

Předmětovou komponentu (oborovou přípravu) učitelského vzdělávání jsme rozdělili z důvodu srovnatelnosti jejích částí v našich šetření na: 1) oborově předmětovou přípravu – je složena z vědních disciplín, vztahujících se k aprobačním předmětům,

⁶ Souvislou pedagogickou praxi chápeme jako závěrečnou praktickou aktivitu, završující formu praktické přípravy. Má komplexní charakter, přispívá k rozvoji všech profesních kompetencí učitele. Kromě předmětového zaměření (výuka) má student možnost blíže poznat dítě školního věku, specifika třídního kolektivu, dynamiku pedagogického sboru a provoz školy. Praxe má též funkci profesní socializace studenta. Student praktikuje v souvislém kontinuálním sledu, zpravidla po 4 týdny se plně účastní života školy.

v rozsahu a hloubce, které odpovídají stupni a druhu školy, pro něž je učitel připravován; 2) oborovou didaktiku – je zaměřena na vyučování daného předmětu.

Data jsou uváděna v komparaci 1) nestrukturovaného studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ (Mgr. ZŠ) a strukturovaného studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ (NMgr. ZŠ), 2) nestrukturovaného studia učitelství pro SŠ (Mgr. SŠ) a strukturovaného studia učitelství SŠ (NMgr. SŠ). Pro přehlednost je vyjádření studentů NMgr. ZŠ a studentů Univerzity Karlovy v Praze (NMgr. ZŠ/SŠ UK) sloučeno a vyznačeno v grafech. Výsledky šetření jsou vyjádřeny procentuálně, uspořádány dle pořadí četnosti uvádění, vyhodnoceny statisticky (záporem je nižší počet dat pro statistické vyhodnocení).

3.1 Subjektivní názory na připravenost vykonávat profesi učitele

Studenti hodnotili přípravu oborově předmětovou, oborově didaktickou a pedagogicko-psychologickou na škále: velmi dobře, dobře, k přípravě drobné výhrady, vážné výhrady, nedokážu posoudit. Průběh souvislé pedagogické praxe na škále: velmi uspokojil, uspokojil, drobné výhrady, vážné výhrady, neuspokojil, nedokážu posoudit. Studenti dále uváděli konkrétní výhrady k výuce v jednotlivých složkách přípravy.

Prezentujeme pozitivní hodnocení (připraven dobře a velmi dobře; průběh praxe velmi uspokojil a uspokojil); (graf 1) a hodnocení dostatečnosti rozsahu hodin ve studijních programech v průběhu celého studia (graf 2). Z nejpodstatnějších výzkumných zjištění: V komparaci hodnocení jednotlivých složek profesní přípravy (tab. 2) byl zjištěn statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,05) v hodnocení Mgr. a NMgr. programů učitelství pro ZŠ (+ NMgr. ZŠ/SŠ UK) v přípravě oborově předmětové, oborově didaktické a hodnocení průběhu praxe výše v Mgr. studiu. Oborově předmětová příprava byla hodnocena v Mgr. a NMgr. programech výše než oborově didaktická. Pedagogicko-psychologická příprava byla hodnocena v Mgr. a NMgr. nejméně příznivě ze všech hodnocených složek. V hodnocení přípravy v Mgr. SŠ a NMgr. SŠ programech nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

V hodnocení dostatečnosti rozsahu hodin (tab. 3) byl zjištěn statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,01) v porovnání Mgr. ZŠ a NMgr. ZŠ (+ NMgr. ZŠ/SŠ UK) programů, ve prospěch Mgr. programů. Hodnocení dostatečnosti praxe v průběhu celého studia u Mgr. SŠ a NMgr. SŠ programů byl zjištěn statisticky významný rozdíl (0,01), ale ve prospěch NMgr. programů. V hodnocení časové dotace oborově didaktiky a pedagogicko-psychologické složky statisticky významný rozdíl zjištěn nebyl.

Prostřednictvím volných výpovědí vyjadřovali studenti konkrétní výhrady k přípravě. V oborově předmětové přípravě uváděli ponejvíce nekorespondování obsahu vysokoškolského studia (či jen velmi lehkou souvislost) s učivem ZŠ či SŠ, poté obtížnost vysokoškolské znalosti transformovat na úroveň žáků. V oborově didaktické přípravě studenti nejčastěji postrádali zaměření didaktiky pro využití v praxi a analýzu obsahu

výuky. Pedagogicko-psychologická příprava byla hodnocena nejméně příznivě. Nejčastější výhrady směřovaly k teoretické výuce bez přínosného přesahu do praxe a její přednáškové formě. Studenti nejčastěji postrádali více přípravy na kázeňské problémy, udržení pozornosti a motivace žáků, práci se žáky s výukovými problémy. Pokud studenti uváděli hodinovou dotaci oborových didaktik a pedagogicko-psychologické přípravy předmětů v učebním plánu jako dostačující, poukazovali na nedostačující obsah (nebyl zaměřen na látku ZŠ, SŠ; pouze teorie, přemíra definic).

Graf 1 Studentské hodnocení profesní přípravy (oborově předmětové, oborově didaktické, pedagogicko-psychologické a pedagogické praxe), **pozitivní hodnocení**, komparace Mgr. a NMgr. programů ZŠ a SŠ (vybrané PedF ČR), 2009/10; procentuální vyjádření *Pozitivní hodnocení: připraven velmi dobře a dobře; průběh praxe uspokojil a velmi uspokojil.*

Tabulka 2

Komparace pozitivního a negativního hodnocení (+ nevyjádřeno) jednotlivých složek přípravného vzdělávání studenty učitelství (vybrané PedF ČR), 2009/10; statistické vyhodnocení dat

Složka přípravy	Studijní program		N	χ^2	p	signif.	v
Oborově předmětová	ZŠ	Mgr.	486	4,08	0,04	+	0,066
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	0,16	0,69	–	
		NMgr.	87				
Oborově didaktická	ZŠ	Mgr.	486	3,89	0,04	+	0,064
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	0,02	0,88	–	
		NMgr.	87				
Pedagogicko- psychologická	ZŠ	Mgr.	243	1,50	0,22	–	
		NMgr. (+ UK)	229				
	SŠ	Mgr.	105	1,05	0,31	–	
		NMgr.	45				
Pedagogická praxe	ZŠ	Mgr.	486	3,86	0,05	+	0,064
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	0,08	0,77	–	
		NMgr.	87				

UK: studium učitelství pro ZŠ/SŠ souběžné

– statistická významnost neprokázána

+ statisticky významný rozdíl (0,05)

Graf 2 Studentské hodnocení dostatečnosti časové dotace profesní přípravy ve studijních programech v průběhu studia (oborově didaktická, pedagogicko-psychologická, pedagogická praxe), **pozitivní hodnocení**, komparace Mgr. a NMgr. programů ZŠ a SŠ (vybrané PedF ČR), 2009/10; procentuální vyjádření

Tabulka 3

Komparace pozitivního a negativního hodnocení hodinové dostatečnosti složek přípravného vzdělávání ve studijních programech učitelství v průběhu studia studenty učitelství (vybrané PedF ČR), 2009/10; statistické vyhodnocení dat

Složka přípravy	Studijní program	N	χ^2	p	signif.	v
Oborově didaktická	ZŠ	Mgr.	486	1,96	0,16	–
		NMgr. (+ UK)	450			
	SŠ	Mgr.	180	0,37	0,54	–
		NMgr.	87			
Pedagogicko-psychologická	ZŠ	Mgr.	243	1,51	0,25	–
		NMgr. (+ UK)	229			
	SŠ	Mgr.	105	1,57	0,21	–
		NMgr.	45			
Pedagogická praxe	ZŠ	Mgr.	486	26,5	0,00	++
		NMgr. (+ UK)	450			
	SŠ	Mgr.	180	8,61	0,003	++
		NMgr.	87			

UK: studium učitelství pro ZŠ/SŠ souběžné

– statistická významnost neprokázána

+ statisticky významný rozdíl (0,05)

++ statisticky významný rozdíl (0,01)

Rozdíl mezi strukturovaným a nestrukturovaným studiem ve studentském hodnocení se projevil v tom, že studenti NMgr. studia (ZŠ i SŠ) postrádali propojení odborných předmětů s didaktikami v průběhu studia, kritizovali kumulaci předmětů oborových didaktik a pedagogicko-psychologické přípravy v magisterském studiu. Poukázali na problémy fakult v koncepčním, organizačním a personálním zajištění studia způsobené restrukturalizací.

Při působení na souvislé pedagogické praxi byly názory studentů Mgr. i NMgr. programů obdobné. Studenti uváděli ponejvíce jako nepříznivé faktory kázeňské problémy žáků; nedostatečnou zpětnou vazbu od fakultního učitele⁷, malý prostor pro seberealizaci studentů; velký počet žáků ve třídě, velký počet integrovaných žáků; nedostatečné vybavení škol pomůckami. Ze strany fakulty kritizovali nedostatky v oborové didaktice, málo hospitací.

3.2 Rozhodnutí nastoupit po vystudování do praxe

Studenti uváděli rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi a objasňovali jeho důvody. Získaná data byla roztržena do jednotlivých kategorií: Pozitivní volba vyjadřuje předpoklad nastoupení po absolvování studia do školství, negativní volba rozhodnutí studentů do školství nenastoupit. Zbýlé procento představují studenti, kteří uvedli nástup do školské praxe z nouze či studenti dosud nerozhodnutí.

V pozitivním vyjádření (graf 3) převažovaly motivy naplňující práce, práce s dětmi (mladými lidmi), motivace absolvovanou praxí, uplatnění studia z VŠ. Z negativních výpovědí neodpovídající finanční ohodnocení vzhledem k výkonu a psychické náročnosti povolání. Nerozhodnutí studenti učitelství ZŠ volili často učitelství jako „východisko z nouze“ pokud nenaleznou uplatnění v jiném sektoru. Studenti učitelství SŠ se naopak obávali, zda uplatnění ve školství naleznou.

Statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,01) v rozhodnutí nastoupit po vystudování do praxe byl zjištěn mezi vyjádřením studentů Mgr. a NMgr. programů učitelství ZŠ (tab. 4). Toto šetření ukázalo, že studenti absolvující NMgr. studium jsou méně motivovaní k výkonu učitelské profese, než studenti Mgr. studia (a to i učitelství pro SŠ). Výše uvedené odporuje teoretickým předpokladům a jednomu ze zamýšlených kladů struktury (tj. práce se studenty v NMgr. studiu k učitelství více orientovanými).

⁷ Fakultní učitel – též cvičný učitel, mentor, tutor. Úkolem fakultního učitele je studenta při praxi vést, poskytovat metodickou pomoc, kontrolovat a hodnotit činnosti studenta a průběh praxe. Fakultní učitel v pojetí tohoto šetření působí na základní či střední škole.

Graf 3 Komparace rozhodnutí studentů Mgr. a NMGr. programů ZŠ a SŠ nastoupit po ukončení studia do praxe, pozitivní a negativní vyjádření (vybrané PedF ČR), 2009/10, N studentů = 622; procentuální vyjádření

Pozitivní volba: studenti předpokládali nastoupit do školství, motivovaní.

Negativní volba: studenti byli rozhodnuti do školství nenastoupit.

Tabulka 4

Komparace pozitivního (motivovaní) a negativního rozhodnutí

(+ nerozhodnutí, nemotivovaní) studentů učitelství nastoupit po vystudování do praxe (vybrané PedF ČR), 2009/10; statistické vyhodnocení dat

Studijní program		N	χ^2	p	signif.	v
ZŠ	Mgr.	217	7,5	0,01	++	0,142
	NMGr.	157				
ZŠ	Mgr.	243	4,84	0,02	+	0,101
	NMGr. (+ UK ZŠ/SŠ)	229				
SŠ	Mgr.	105	0,45	0,50	–	
	NMGr.	45				

UK: studium učitelství pro ZŠ/SŠ souběžné, studenti po absolvování souvislé praxe na ZŠ

– statistická významnost neprokázána

+ statisticky významný rozdíl (0,05)

++ statisticky významný rozdíl (0,01)

4 Diskuse výsledků

Výsledky našeho šetření potvrdily často kritizované oblasti učitelského vzdělávání u nás – přílišné akademické vzdělávání, nedostatečnou obsahovou náplň (málo zaměřenou na využití v praxi) zvláště pedagogicko-psychologické přípravy, oborových didaktik, nedostatek časové dotace pedagogické praxe (např. Spilková, 2008; Šimoník, 2008; Vašutová, 2007, s. 30).

Strukturování vysokoškolského studia může mít v obecné rovině přínosné stránky (např. studijní mobilita), otázkou zůstává jeho vhodnost pro učitelské vzdělávání. Ve strukturovaném studiu se nejprve studuje první úroveň terciárního vzdělávání (bakalářský stupeň) v jednom nebo ve dvou aprobačních oborech a teprve poté následuje v další fázi (magisterský stupeň) speciální profesní pedagogické studium. Struktura přinesla závažné problémy v organizaci, bylo uváděno nedostatečné propojení bakalářského studia s navazujícím magisterským, zjištěna byla i nedostatečná návaznost v rámci jednoho oboru fakulty. Odlišné pojetí učitelské přípravy na různých fakultách, i v rámci strukturovaného studia, vede ke značné nestabilitě učitelského vzdělávání.

Výpovědi studentů našeho šetření potvrdily, že strukturované studijní programy přináší kumulaci, koncentrovanost profesní přípravy (didaktických a pedagogických předmětů) do NMgr. studia, zkrácení období profesní přípravy, akcentování oborově předmětové přípravy, obtížnou návaznost teorie a praxe (délka, integrace k dalším složkám přípravy aj. shodně Marková, Urbánek, 2008; Urbánek, 2005, s. 67–70). Dokument *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* (2000) upozorňuje na to, že oddělování oborového studia a praktické přípravy má za následek pedagogicko-didaktickou přípravu kratší a ne tak důkladnou a vědecky založenou jako příprava v oboru.

V našich šetřeních jsme zjišťovali subjektivní vnímání připravenosti vykonávat profesi učitele studenty učitelství. V hodnocení přípravy Mgr. ZŠ a NMgr. ZŠ studijních programů byl zjištěn statisticky významný rozdíl – v nestrukturovaných programech byly hodnoceny výše příprava oborově předmětová, oborově didaktická a průběh pedagogické praxe. Se statisticky významným rozdílem byl ve strukturovaných programech hodnocen nedostatek časové dotace pedagogické praxe. Z vybraných složek učitelského vzdělávání v obou studijních programech byla studenty nejnižše hodnocena pedagogicko-psychologická příprava. Z nejčastějších nedostatků profesní přípravy bylo studenty uváděno malé zaměření na profesi učitele, málo didakticky orientovaného učiva, nedostatečnost přípravy na výchovné a výukové problémy žáků. Rozdíl hodnocení složek přípravy ve strukturovaných a nestrukturovaných programech učitelství pro SŠ nebyl významný, dostatečnost rozsahu hodin praxe byla naopak hodnocena se statisticky významným rozdílem výše u strukturovaných programů. Odlišnost výsledků šetření otevírá otázku, zda je vhodné přípravu učitelů základních a středních škol diferencovat.

Závěr

I když subjektivní názory studentů nelze zcela zobecnit, poukázaly na rezervy v systému vzdělávání na fakultě. Významnou determinantou uvedených rozdílů může být předchozí vzdělání, tj. zaměření středních škol, jejichž absolventi ke studiu učitelství nastupují. Dále je nutno, vzhledem k výše uvedenému, zohlednit, že žádný program učitelského vzdělávání nemůže vytvořit hotové učitele, připravené na všechny eventualy učitelské praxe. Taktéž výsledky působení pedagogických fakult se věrohodněji projeví až po delším působení absolventa učitelství ve školské praxi.

V návaznosti na šetření výzkumníků v předchozích letech (Havlík, 1997; Zimová, 1997, aj.), také naše šetření prokázala nízký zájem absolventů učitelství nastoupit po vystudování do školství. Uvedený jev vyjadřuje vztah měnící se společnosti k učitelství, souvisí s nedostatečným společenským a finančním ohodnocením, neperspektivností zaměstnání, nepříznivou situací ve školství, malými pravomocemi učitele, ale i vysokými nároky profese. Jedním ze zamýšlených pozitiv strukturační změny měla být příprava plně motivovaných studentů k výkonu učitelské profese. Naše šetření však prokázalo, že navazující studium učitelství absolvují studenti, jejichž motivace k nástupu do praxe je nižší než u studentů ve studiu nestrukturovaném (se statisticky významným rozdílem u studentů učitelství pro 2. st. ZŠ). Přínosnost strukturační změny učitelství se z tohoto hlediska v našem šetření nepotvrdila. Rozhodnutí studentů nenastoupit po vystudování do praxe představuje důsledek vzdělávací politiky, evokuje řadu pedeutologických otázek.

V současnosti je učitelské vzdělávání situováno nejen na pedagogických fakultách, ale i v řadě dalších institucí, existuje značná diverzifikace a nejednotnost vzdělávacích cest učitelů, neexistují výstupní parametry pro absolventy. Dlouhodobé podceňování učitelské práce a přehlížení náročnosti učitelské profese, které umocňuje vysoký podíl nekvalifikovaných pracovníků ve školství, vede ke stálé existenci tlaků na snižování požadavků na kvalifikaci učitelů a zpochybňování nutnosti vysokoškolského učitelského vzdělání.

Literatura

- Bělohradská, J. & Urbánek, P. (2005). Organizační zásahy do struktury vzdělávání učitelů a jejich důsledky pro výuku didaktiky. In Doležalová, J. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Brebera, P. (2006). Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, LVI, 3, 258–265.
- Černotová, M. (2000). Potřebujeme reformu v přípravě učitelů? In *Pedagogický výzkum v ČR. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: TU v Liberci a ČAPV.

- Havlík, R. (1997). Hodnotová a profesní orientace studentů PedF. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: ČAPV a ZČU.
- Havlík, R. (2001). Vysokoškolská příprava očima studentů všeobecně vzdělávacích předmětů na PedF UK. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl*. Praha: PedF UK.
- Marková, K., Urbánek, P. (2008). Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy. In Vašutová, J., aj. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál.
- Píšová, M. (1999). *Novice teacher*. Pardubice: UP.
- Spilková, V. (2008). Kvalita učitele a profesní standard. In Spilková, V., Vašutová, J. aj. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologická studie*. Praha: PedF UK.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Paido, 1994.
- Šimoník, O. (2008). Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů (teorie a praxe v pregraduálním učitelském studiu). In Havel, J., Šimoník, O. & Štáva, J. (eds.). *Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Sborník příspěvků ze semináře s mezinárodní účastí*. Brno: MSD, spol. s r. o.
- Štáva, J. (2006). Hodnocení studentů na pedagogické praxi. In Filová H. & Havel, J. (eds.). *Otázky hodnocení studentů na souvislých pedagogických praxích*. Brno: PdF MU.
- Urbánek, P. (2002). Uplatňování absolventů v učitelské praxi. In Výzkum školy a učitele. Sborník referátů z 10. mezinárodní konference ČAPV [CD-ROM]. Praha: ČAPV a PedF UK.
- Urbánek, P. (2004). Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In Havel, J. & Janík, T. (eds.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: TUL.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: UK.
- Wernerová, J. (2011). *Analýza praktické přípravy v kontextu strukturace studijních programů učitelství* (Disertační práce). Praha: UK PedF.
- Zimová, L. (1997). Uplatňování absolventů PF UJEP v praxi. *Pedagogika*, XLVII, č. 3, 269–276.

Kontakt:

PhDr. Jana Wernerová, Ph.D.

katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Technická univerzita v Liberci

Studentská 2, 461 17 Liberec

e-mail: jana.wernerova@tul.cz