


METODIKA HODNOCENÍ KVALITY VYSOKÝCH ŠKOL VZDĚLÁVAJÍCÍCH UČITELE

JANA COUFALOVÁ
DENIS MAINZ
VILÉMA NOVOTNÁ
EVA PASÁČKOVÁ
JANA ŠAFRÁNKOVÁ
MILOSLAV ŠVEC
JANA VAŇKOVÁ

Úvod	1. svazek
Jak rozvíjet kvalitní vysokoškolské vzdělávání (Doporučení pro vyučující, vedení škol a vzdělávací politiku)	2. svazek
Metodika hodnocení kvality vysokých škol vzdělávajících učitele	3. svazek
Požadavky na učitelské studijní programy a obory	4. svazek
Systém managementu kvality ITV/VŠ (Metodická příručka pro vnitřní a vnější hodnocení kvality vzdělávacího procesu)	5. svazek
Systém managementu kvality ITV/VŠ (Metodika pro stanovení ukazatelů výkonnosti procesů v ITV)	6. svazek
Systém managementu kvality ITV/VŠ (Pokyny k uplatnění výsledků hodnocení kvality vzdělávacího procesu)	7. svazek
Metodika komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ	8. svazek



Dílčí metodiky byly zpracovány v rámci projektu „Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání (KVALITA)“, který je jedním z Individuálních projektů národních řešených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

METODIKY IPN KVALITA odrážejí stav poznání v dané oblasti v době zpracování. Vycházejí z příkladů dobré praxe a pilotáže na institucích terciárního vzdělávání, zároveň odrážejí všeobecně dostupné moderní principy a metody řízení.

METODIKY IPN KVALITA jsou určeny k dobrovolnému použití. Autoři metodik ani Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nenesou žádnou zodpovědnost za důsledky, které vzniknou použitím uveřejněných návodů a postupů.

METODIKY IPN KVALITA jsou uveřejňovány cílové skupině i širší odborné či laické veřejnosti jako finální výstup projektu podléhající autorským právům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. METODIKY IPN KVALITA mohou být šířeny výhradně bezplatně.

Autorský kolektiv: doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
Mgr. Denis Mainz
doc. PhDr. Viléma Novotná
PhDr. Eva Pasáčková, CSc.
doc. PhDr. Jana Šafránková, CSc.
doc. RNDr. Miloslav Švec, CSc.
PhDr. Jana Vaňková



OBSAH

Úvod	5
1 Metodologie	7
1.1 Analýza současného stavu	7
1.2 Identifikace a formulace základních problémů	9
1.2.1 Neexistence statistiky o struktuře učitelského sboru ve vztahu k vyučovaným předmětům	9
1.2.2 Pojmy aprobovanost a kvalifikovanost	10
1.2.3 Definování studijních oborů připravujících na povolání učitele	11
1.2.4 Pedagogické obory a implementace Boloňského procesu	12
1.2.5 Problematika chybějícího standardu učitele	13
1.2.6 Zájem o studium učitelství	15
1.2.7 Kvalita výuky – připravenost absolventů	17
1.2.8 Vztah nabídky a poptávky	19
1.2.9 Genderová nevyváženost	21
1.2.10 Nekvalifikovanost učitelů	22
1.2.11 Stáří učitelského sboru	24
1.2.12 Motivace pro práci učitele	26
1.3 Pilotní ověřování	27
1.4 Zkušenosti pilotních škol	28
1.4.1 Východiska pilotního ověřování	28
1.4.2 Organizace a průběh	29
1.4.3 Výsledky a závěry	29
2 Metodika hodnocení VŠVU	31
2.1 Metodický postup	31
2.2 Kritéria hodnocení kvality VŠVU	32
2.2.1 Kritérium 1: Příprava a realizace studijních programů	32
2.2.2 Kritérium 2: Celoživotní vzdělávání	34
2.2.3 Kritérium 3: Vztahy s praxí	36
Závěr	38
Použité pojmy	39
Seznam zkratk	43
Seznam obrázků a tabulek	44
Seznam použité literatury a dalších zdrojů	45

ÚVOD

Současná složitá situace na všech stupních a typech škol, řada přetrvávajících problémů, pokles výkonnosti žáků základních a středních škol, sledovaný v mezinárodních hodnoceních, vedly MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) k závěrům, že je nutné věnovat problematice přípravy učitelů zvýšenou a soustavnou pozornost. Proto MŠMT přikročilo na základě jednání a závěrů Asociace děkanů pedagogických fakult k rozšíření Individuálního projektu národního „Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání“ (Kvalita) o subaktivitu KA1B (klíčová subaktivita Fakulty připravující učitele).

Metodický přístup zaměřený na analýzu vybrané oblasti školství, a to konkrétně na fakulty připravující učitele, je plně v souladu s celkovou filozofií i dílčími přístupy k „Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání“. Navazuje na klíčovou aktivitu KA3 (klíčová aktivita Komplexní hodnocení kvality), kde hodnocení představuje adaptaci obecně platného rámce EFQM (European Foundation for Quality Management / Evropská nadace pro management kvality) Modelu Excellence v jeho inovované verzi pro rok 2013. Jako excellence je chápáno dosahování a trvalé udržování vynikající úrovně výkonnosti splňující nebo přesahující očekávání všech zainteresovaných stran. Kromě toho tento přístup dává možnost posoudit, kde se instituce nachází na cestě k dosažení excellence, vede k pochopení jak předností, tzn. silných stránek, tak hlavně jejich rezerv, tj. příležitostí ke zlepšování, a slouží také jako nástroj rozvoje organizačních struktur vysokých škol (viz materiály KA3).

Konkrétní sebehodnocení fakulty umožňuje na jedné straně soustředit se na specifiku oblasti vzdělávání (Příprava a realizace studijních programů, Celoživotní vzdělávání, Vztahy s praxí) a zároveň je ve shodě se souborem EFQM Modelu Excellence, tedy kritérií komplexního hodnocení kvality ITV (instituce terciárního vzdělávání) / VŠ (vysoká škola). Přístup k sebehodnocení fakulty v oblasti vzdělávání byl formován tak, aby byl v souladu s oblastmi sledovanými v EFQM Modelu Excellence. Vytvořená Sebehodnotící zpráva poskytuje vhled do specifiky vzdělávání fakulty a podává odpovědi jak na kritéria „Nástroje a prostředky (předpoklady)“ – Vedení, Strategie, Pracovníci, Partnerství a zdroje, Procesy, produkty a služby – tak na kritéria „Výsledky“ (Zákazníci, Pracovníci, Okolí, Celkové výsledky).

Zvolený metodický přístup orientovaný na VŠ vzdělávající učitele souvisí i s klíčovou aktivitou KA2 (klíčová aktivita Hodnocení kvality v oblasti vzdělávání), jež se zaměřuje na aplikaci mezinárodní normy ISO 9001:2008 na proces vzdělávání realizovaný ITV/VŠ. Jeho podstatou je hodnocení (audit) popsaného procesu vzdělávání, tj. jeho průběhu, výstupů i vstupů, přidělených zdrojů a příslušné řídicí dokumentace. Aplikace požadavků normy ISO 9001 spočívá v postupném ověřování úplnosti a prověřování funkčnosti systému managementu kvality, orientovaného na plnění cílů procesu. Proces vzdělávání je vždy zcela individuální, koresponduje s aktuálními cíli a reálnými možnostmi daného subjektu ITV/VŠ. Podle normy se ověřuje, zda má proces všechny standardní systémové náležitosti. Aplikace normy nesleduje dosažení uniformity procesů vzdělávání na různých ITV/VŠ, naopak důsledně podporuje jedinečnost jak z hlediska oblasti vzdělávání (pedagogická, technická, umělecká škola aj.), tak z hlediska dispozice dané školy. Znamená to, že každá ITV/VŠ vytváří systém managementu založený na svých cílech, determinovaný svým prostředím a svými vnitřními předpoklady, avšak prezentuje je podle jednotné osnovy kritérií ISO 9001. Díky tomu je předkládána jednotná informace o aktuálním stavu systému managementu určité ITV/VŠ, kterou sama využívá k vnitřnímu zlepšování a její partneři (studenti, jiné organizace, MŠMT) k posouzení způsobilosti k vzájemné prospěšné spolupráci (materiál KA2 10. dubna 2013).

V návaznosti na závěry předchozích jednání (Plzeň, Kašperské Hory) byla zpracována Metodika vnitřního hodnocení kvality vzdělávání učitelů na ITV/VŠ, jejíž součástí tvoří specifická kritéria soustředěná na hodnocení nejdůležitějších oblastí v pregraduální přípravě učitelů (Příprava a realizace studijních programů, Celoživotní vzdělávání, Vztahy s praxí).

Ukazuje se, že obecná kritéria stanovená pro hodnocení kvality VŠ, tzv. „kritéria VKM“ (věda, kvalita a mobilita), nepostihují všechny výstupy, které jsou v oblasti vzdělávání učitelů podstatné a důležité, a naopak přeceňují ty výstupy, jež kvalitu učitele zásadně neovlivňují. Kvalitu VŠ vzdělávajících učitele je nutno podle našeho mínění měřit na základě širšího spektra kritérií, postihujících specifiku přípravy učitele. Jen tak lze poté objektivně hodnotit kvalitu daných institucí a následně zvyšovat úroveň a efektivitu přípravy budoucích učitelů.

Materiál představuje nástroj pro hodnocení fakult vzdělávajících učitele jednak z pohledu vnitřního, jednak z pohledu potenciálního vnějšího procesu hodnocení. Přijetí hodnotících kritérií by rovněž poskytlo nástroje k tomu, aby byly ekonomicky zabezpečeny ty

instituce, které naplňují požadovaná kritéria a v důsledku dokážou vzdělávat kvalitní učitele, schopné plnit všechny požadované kompetence a náročnou učitelskou roli v dnešní komplikované a rychle se proměňující společnosti.

Předkládaná specifická kritéria v oblasti přípravy, tvorby a realizace studijních programů se zaměřují na systematické pozorování kvality pedagogických praxí, jejich rozsahu a obsahu, jejich propojení s teoretickými pedagogicko-psychologickými a oborově didaktickými disciplínami, na zabezpečení, vyhodnocování a reflektování pedagogických praxí, na naplňování výstupů z učení, na rozvoj diagnostických kompetencí v pregraduálním studiu apod.

V oblasti celoživotního vzdělávání jsou ve formulovaných kritériích sledovány otázky soustavné analýzy údajů o kvalifikovanosti učitelů, zohlednění potřeb regionu při tvorbě nabídky studijních programů, a to i při realizaci studia v kombinované formě, otázky redukce obtíží při vstupu do studia a v samotném studiu nekvalifikovaných učitelů, kteří zahajují studium na VŠ s delším časovým odstupem od střední školy. Kritéria jsou dále zaměřena na vytvoření promyšleného a účinného systému dalšího vzdělávání učitelů, orientovaného jak na začínající učitele, tak na učitele s dlouhodobou praxí, na vytvoření nabídky celoživotního vzdělávání přispívající ke snižování neaprobovanosti učitelů. V této oblasti je sledován také systém práce s absolventy, jenž napomáhá k řešení adaptační fáze nastupujících učitelů.

Třetí oblast specifických kritérií hodnocení fakult vzdělávajících učitele se soustředí na vztahy s praxí. V kritériích se sleduje, zda má fakulta vytvořen funkční systém propojení s absolventy a jejich případnými zaměstnavateli, jestli využívá tohoto systému při přípravě studijních programů, jako zpětnou vazbu při jejich pravidelném hodnocení a při evaluaci kvality svých absolventů, zda mezi kritéria výběrového řízení akademických pracovníků vybraných oborů (např. oborové didaktiky, vybrané pedagogicko-psychologické disciplíny) je zahrnut požadavek praxe na škole odpovídajícího typu, jestli VŠVU (vysoká škola vzdělávající učitele) podporuje autorské zpracování učebnic pro základní nebo střední školu, vývoj učebních pomůcek, původních vyučovacích metod a postupů, zda tyto aktivity oceňuje jako jeden z výstupů vysokoškolského učitele v oblasti VaVal (výzkum, vývoj a inovace).

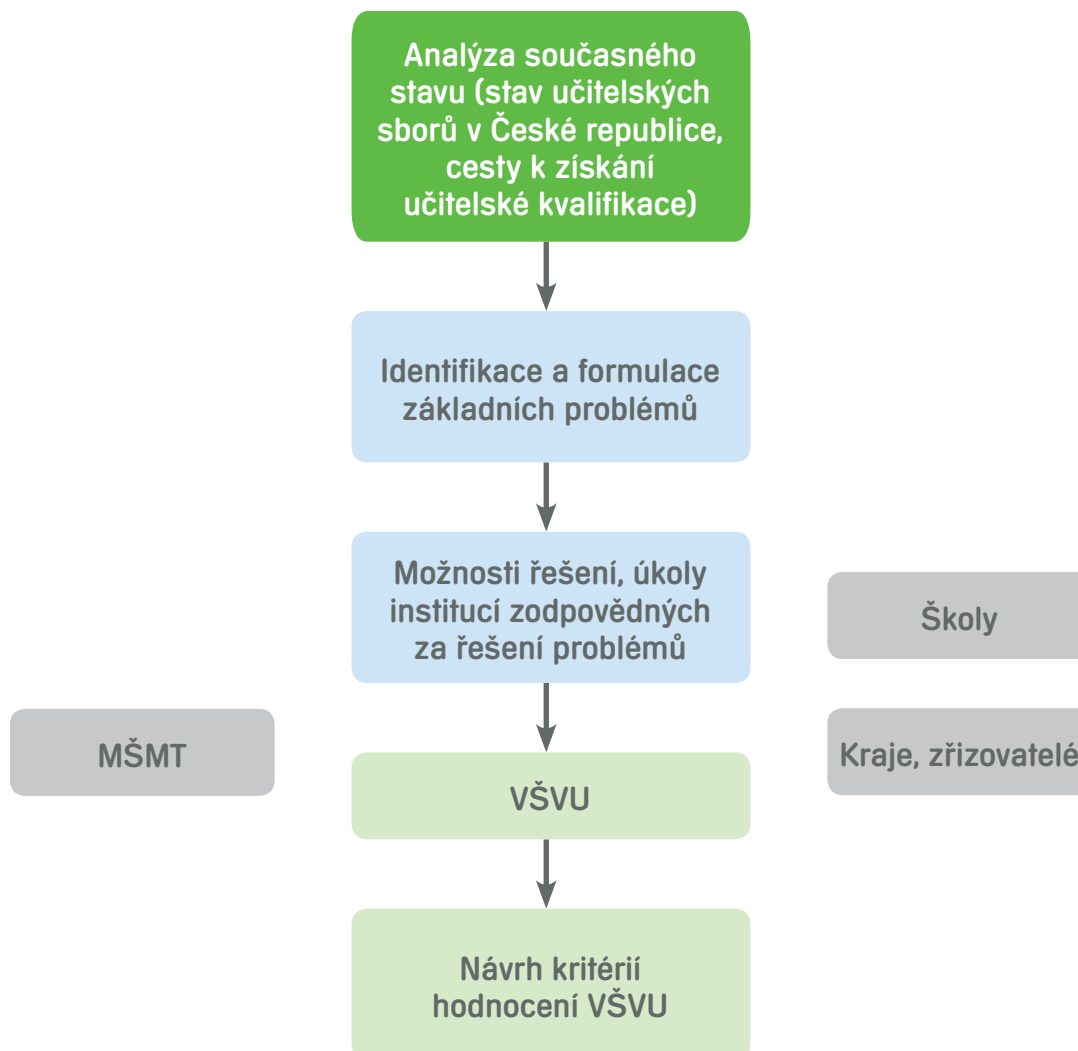
Domníváme se, že by plošné zavedení obecně sdílených a přijímaných specifických kritérií hodnocení představovalo v jistém smyslu „rehabilitaci“ učitelství a vzdělávání učitelů v prostředí jednotlivých VŠ, ale i v širším kontextu. Jsme přesvědčeni, že zavedení těchto kritérií by nejen zvýšilo úroveň přípravy učitelů, ale upevnilo by rovněž její autonomii, důležitost a nezastupitelnost. V důsledku toho by byla posílena společenská prestiž a ruku v ruce také kvalita učitelského povolání.

1 Metodologie

Cílem klíčové subaktivity KA1B bylo formulovat roli fakult připravujících učitele ve vztahu k profilu jejich absolventů a vyhotovit návrh zpracování požadavků na zajišťování přípravy učitelů do systému hodnocení kvality.

Řešitelský tým věnoval volbě metodiky značnou pozornost a detailně rozpracoval jednotlivé fáze řešení.

Obr. 1 Diagram 1: fáze řešení metodiky



1.1 Analýza současného stavu

MŠMT byla na základě požadavků připravených řešitelským týmem vypsána veřejná zakázka malého rozsahu na služby ve smyslu ustanovení § 12 odst. 3 a § 18 odst. 3 zákona č. 137/2006 Sb., o veřejných zakázkách, ve znění pozdějších předpisů a dle směrnice MŠMT upravující zadávání zakázek malého rozsahu č. j. 2371/2009-14 ze dne 23. července 2009 s názvem Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele.

Cílem provedení průzkumu bylo zjistit:

- strukturu stávajícího učitelského sboru základního a středního školství z různých hledisek,
- názory na pojetí přípravy učitelů a na zvolené modely strukturace studia.

Požadovalo se, aby kvantitativní popis základního a středního školství obsahoval primární popis struktury systému a použité zdroje dat, minimálně popis struktury stávajícího učitelského sboru základního a středního školství z hlediska počtu aprobovaných

a neaprobovaných učitelů a jejich oborové struktury. Nezávaznou částí byl věkový a genderový rozbor, tedy uvedení údajů o věkové struktuře stávajících učitelů po oborech a z hlediska počtu mužů a žen. Další nepovinnou, ale v rámci výběrového řízení bonifikovanou část představovalo zpracování dat i v regionální struktuře, tedy po krajích. Dále měl rozbor popisovat stávající možnosti získávání učitelské kvalifikace, počty a oborovou strukturu osob, které přípravou na učitelské povolání procházejí.

Šetření z hlediska role přípravy učitelů a jejího naplňování, včetně dopadu strukturace studia, mělo zahrnovat popis očekávaného rozsahu skupiny respondentů a metod sběru dat. Minimálně se mělo jednat o 500 osob.

Dotazovaní měli být vybíráni z následujících kategorií:

- uchazeči o studium,
- studenti, absolventi,
- zaměstnavatelé,
- management univerzit, management fakult vzdělávajících učitele,
- Akreditační komise České republiky,
- krajské úřady, školní inspekce,
- experti projektů IPN (individuální projekt národní) – tým projektu Reforma terciárního vzdělávání
- a další.

Zakázku získalo brněnské ACSA (Akademické centrum studentských aktivit).¹ Závěrečná zpráva o realizaci zakázky Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele² (dále jen „Zpráva“) byla předána řešitelskému týmu dne 31. května 2012. ACSA zcela naplnilo požadavky zakázky, Zpráva uvádí i fakultativní údaje.

Jako první je řazena kvantitativní studie, jež popisuje strukturu učitelského sboru základního a středního školství z hlediska genderové, věkové a kvalifikační struktury. Údaje jsou prezentovány souhrnně za celou Českou republiku, ale i pro jednotlivé kraje. Zpráva také předkládá možnosti získání učitelské kvalifikace, včetně počtů studentů a absolventů těchto oborů. Následuje popis průzkumu názorů na problematiku, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření.

Respondenti byli na základě požadavků ze zadávací dokumentace vybíráni z těchto cílových skupin:

- uchazeči o studium na VŠ,
- studenti fakult vzdělávajících učitele,
- absolventi fakult vzdělávajících učitele, věnující se aktivně učitelské praxi,
- odborníci pro oblast vzdělávání (např. respondenti z managementu univerzit, managementu fakult vzdělávajících učitele, členové Akreditační komise, zástupci krajských úřadů, zástupci školní inspekce, experti projektů IPN – tým projektu Reforma terciárního vzdělávání aj.),
- zaměstnavatelé absolventů fakult vzdělávajících učitele – ředitelé ZŠ (základní škola),
- zaměstnavatelé absolventů fakult vzdělávajících učitele – ředitelé SŠ (střední škola),
- zaměstnavatelé absolventů fakult vzdělávajících učitele – ředitelé VOŠ (vyšší odborná škola),
- zaměstnavatelé absolventů fakult vzdělávajících učitele – vedoucí institucí zabývajících se výchovou a vzděláváním mládeže ve volném čase, např. DDM (dům dětí a mládeže).

¹ AKADEMICKÉ CENTRUM STUDENTSKÝCH AKTIVIT. ACSA: *Akademické centrum studentských aktivit* [online]. [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://acsa.cz/main/index.php>

² AKADEMICKÉ CENTRUM STUDENTSKÝCH AKTIVIT. *Závěrečná zpráva o realizaci zakázky Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele* [online]. Brno, 2012. 207 s. [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/pruzkum-problematiky-fakult-vzdelavajicich-ucitele-zprava-realizace-zakazky>

Společnost ACSA garantovala ve své nabídce minimálně 700 dotazovaných. Konečný vzorek obsahoval 1 654 respondentů napříč všemi vybranými cílovými skupinami.

Ve Zprávě je uvedeno, jakým způsobem celé dotazníkové šetření proběhlo, a dále je provedena diskuse nad jeho závěry. Výsledky šetření byly doplněny odbornou debatou zástupců různých organizací v oblasti vzdělávání pedagogů. Debata se uskutečnila ve finální fázi celého průzkumu a závěry z ní jsou rovněž součástí Zprávy. Poslední kapitoly Zprávy se věnují shrnutí hlavních zjištění celého průzkumu, na konci jsou rozepsány směry dalšího možného vývoje a orientace výchovy budoucích pedagogů.

1.2 Identifikace a formulace základních problémů

Na základě analýzy provedené ACSA bylo řešitelským týmem identifikováno dvanáct oblastí problémů vztahujících se ke vzdělávání učitelů, které je třeba řešit za účelem zvýšení kvality školství:

1. neexistence statistiky o struktuře učitelského sboru ve vztahu k vyučovaným předmětům,
2. pojmy aprobovanost a kvalifikovanost,
3. definování studijních oborů připravujících na povolání učitele,
4. pedagogické obory a implementace Boloňského procesu,
5. problematika chybějícího standardu učitele,
6. zájem o studium učitelství,
7. kvalita výuky – připravenost absolventů,
8. vztah nabídky a poptávky,
9. genderová nevyváženost,
10. nekvalifikovanost učitelů,
11. stáří učitelského sboru,
12. motivace pro práci učitele.

U každého problémového okruhu byl na základě Zprávy ACSA popsán aktuální stav. Poté byl problém posouzen z hlediska vlivu na kvalitu vzdělávání a byly navrženy možnosti řešení na úrovních MŠMT – kraje – vedení ZŠ a SŠ – VŠVU. Schopnost VŠVU reagovat na uvedené problémy a podílet se na jejich řešení se stala východiskem pro formulování kritérií hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele.

1.2.1 Neexistence statistiky o struktuře učitelského sboru ve vztahu k vyučovaným předmětům

a) Aktuální stav

Pro vyhodnocení aktuálního stavu struktury učitelského sboru chybí dostatečně vypovídající údaje. Největší množství konkrétních dat bylo možné získat z materiálů ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání). ÚIV byl ale v poslední době začleněn jako součást MŠMT, a tím došlo k výpadku v poskytování dat v řádu týdnů. ÚIV ale neshromažďoval data o struktuře učitelského sboru ve vztahu k vyučovaným předmětům, sledoval pouze rozdělení vyučujících podle zařazení vyučovaných předmětů mezi všeobecně vzdělávací předměty, odborné předměty nebo praktické vyučování. Získané údaje tedy nemohou být přesným a zcela směrodatným popisem současné situace. Výsledná čísla statistiky jsou navíc zkreslena metodou přepočtu na celé úvazky učitelek a učitelů. Lze nalézt jenom statistiky o počtu učitelů cizích jazyků. Odbor rejstříku a péče o pedagogické pracovníky MŠMT nemá informace o počtech učitelů na ZŠ a SŠ a ani žádné šetření v tomto směru nebylo zatím uskutečněno. Určité dílčí informace jsou k dispozici na internetovém portálu Učitelských novin.

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Přesné definování podmínek pro splnění kvalifikace pro výuku všeobecně vzdělávacích, odborných a praktických předmětů není uvedeno ani v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Přehlednější informace o odlišné přípravě učitelů podle typů předmětů nabízí ISCED 97 (International Standard Classification of Education / Mezinárodní stan-

dardní klasifikace vzdělávání) – např. 140 Příprava učitelů a pedagogika – širší programy; 142 Pedagogika; 143 Příprava učitelů pro předškolní výchovu; 144 Příprava učitelů pro základní vzdělávání; 145 Příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů; 146 Příprava učitelů odborných předmětů.

c) Možnosti řešení

MŠMT

- vytvořit statistiku sledující počty učitelů na ZŠ a SŠ rozdělených podle vyučovaného oboru, resp. předmětu,
- na základě statistiky zpracovávat informaci o potřebě počtu učitelů v daném časovém horizontu podle jednotlivých předmětů v celorepublikovém přehledu; potřeba by měla reflektovat aktuálně realizované vzdělávací programy ZŠ a SŠ,
- připravit určitou formu státní podpory vybraných studijních programů a oborů s nedostatečným počtem absolventů v celorepublikovém měřítku (např. formou příspěvku na studenta).

VŠ a fakulty připravující učitele

- přizpůsobovat a aktualizovat nabídku studijních oborů jednotlivých VŠ a fakult připravujících učitele s ohledem na potřeby regionů.

d) Odras v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

Nepřesná statistika neumožňuje fakultám zhotovit odpovídající plán skutečné potřeby počtu učitelů s určitou kvalifikací a aprobační a soustředit se na případné změny přístupu k formě a obsahu vzdělávacích programů, vedoucí jak k vyšší kvalitě přípravy učitelů, tak vlastních výsledků výuky. VŠ a fakulty připravující učitele se musí v dnešní době přizpůsobovat podmínkám financování a zároveň zájmu uchazečů, nedostávají podporu pro pokrytí konkrétních potřeb regionů.

1.2.2 Pojmy aprobovanost a kvalifikovanost

a) Aktuální stav

V současnosti není možné stanovit přesný počet aprobovaných a neaprobovaných učitelů, protože statistická šetření pracují pouze s pojmem „odborná kvalifikace“. Při analýze kvalifikační struktury je uvedeno více faktorů ovlivňujících hlavní výsledek práce učitele – kvalitu výkonů a výsledků žáků. Statistiku komplikují nesrovnalosti mezi používáním pojmů kvalifikovanost a aprobovanost (také nekvalifikovanost a neaprobovanost). „Kvalifikovanost“ pedagogických pracovníků je dána odbornými požadavky stanovenými zákonem č. 563/2004 Sb., aprobovanost se váže k dílčí specializaci (k vyučovanému předmětu).

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Problém kvalifikovanosti je zásadní. Pro vykonávání povolání učitele udává zákonná norma povinnost absolvovat magisterské studium. Zhruba polovinu učitelské způsobilosti by měla tvořit osvojená mnohafaktorová „dovednost vyučovat“ a schopnost realizovat výuku v praxi. Tato potřeba se často podceňuje. Nestačí mít zvládnutý nezbytný rozsah znalostí specializace (daného předmětu), ale je nutné pojmut celý komplex didaktických dovedností odlišných pro jednotlivé věkové kategorie žáků a studentů, včetně individualizace přístupu. Způsob výuky a přístup k předávání poznatků se zásadně liší podle věku, tedy podle stupně školy.

c) Možnosti řešení

MŠMT

- vymezit obsah pojmů kvalifikovanost a nekvalifikovanost, aprobovanost a neaprobovanost a začlenit pojem aprobovanost do platných legislativních norem,
- požadovat při akreditaci studijního programu jasné uvedení (včetně zveřejnění profilu absolventa), pro který stupeň je poskytována příprava učitele,
- definovat základní rámcové požadavky pro tvorbu studijních programů učitelství (koncepce přípravy učitelů) a základní kompetence uvedené v profilu absolventa, založené na výstupech z učení (oblast učitelská a oblast odborně aprobační), pro všechny instituce podílející se na různých formách přípravy učitelů.

VŠ a fakulty připravující učitele

- pracoviště připravující učitele odpovídají za realizaci obsahu a rozsahu poskytovaného studijního programu podle dané kvalifikace.

Školy

- ředitel školy uznává získání dané kvalifikace na základě doložení absolvování jasně vymezeného studijního programu.

d) Odras v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

Zajištění všech faktorů učitelské způsobilosti tvoří nezbytnou součást přípravy učitelů založené na výstupech z učení (oblast učitelská a oblast odborně aprobační). Kvalifikace pro určitý stupeň vzdělávání je výchozí podmínkou pro výuku. Nemělo by docházet k promíjení uvedeného požadavku s odkazováním, že aprobovanost pro určitý předmět je naplněna.

1.2.3 Definování studijních oborů připravujících na povolání učitele

a) Aktuální stav

Posouzení struktury vysokoškolského vzdělávání komplikuje několik problémů. Za nejzávažnější z nich lze označit vlastní identifikaci studijních programů a studijních oborů připravujících na učitelské povolání. Tento poznatek je potvrzením špatné a nevyhovující skutečnosti v praxi. Některá pracoviště, možná záměrně, nedeklarují studijní program také jako učitelský a neuvádí cíl přípravy učitele pro určitý stupeň.

Do prvního okruhu problémů náleží množství nesourodých možností a postupů k získání učitelské kvalifikace (viz zákon č. 563/2004 Sb.; novela zákona o pedagogických pracovnících platná od 1. září 2012).

Druhým okruhem je neexistence jasně pojmenovaných pedagogických oborů – v mnoha případech nelze podle názvu identifikovat studijní programy nebo obory, které v profilu absolventa uvádějí jak odbornou, tak současně pedagogickou kvalifikaci.

Podklady nebylo možné získat ani od Akreditační komise, jež (jak poznamenala) nesestavuje a nevede přehled studijních programů učitelství ani databázi profilu absolventů. Ve Zprávě Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele je uvedeno po určitém vyřazení 1 628 oborů (v roce 2011 nabízeno 1 083 oborů), které mohou poskytovat kvalifikaci učitelství! Přehled učitelských oborů na jednotlivých fakultách zachycují tabulky a grafy. Počty studentů a jejich rodové rozčlenění nebylo možné přesně určit vzhledem k formě údajů poskytnutých od ÚIV, nezohledňujících dvouoborovou variantu studia. Využití počtu studentů k analýze povolání je nepřesné i z hlediska nezjistitelného počtu absolventů učitelských studií nastupujících do jiného zaměstnání. Také přechod na formu strukturovaného studia na fakultách zmařil kontinuální posuzování vývoje počtu studentů. Přesto zjištěné výsledky poskytují určité zobecnění a ukazují trendy vývoje zájmu o studium a úspěšnosti jeho dokončení. Počty studentů jsou uvedeny i pro formu celoživotního vzdělávání přinášející učitelskou kvalifikaci.

b) Možnosti řešení

MŠMT

- stanovit pravidla pro pojmenování „učitelských oborů“ a pro jednoznačnou identifikaci jejich zaměření,
- sestavit jednotný seznam pedagogických oborů.

c) Odras v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

Průběžně aktualizovaná databáze s předloženými údaji by umožnila zpracovat konkrétní nabídku možností získání kvalifikace učitelství (i informace pro uchazeče o studium), stala by se východiskem pro potenciální sjednocení základních požadavků na obsah studijních programů přípravy učitele z hlediska výstupů z učení a vymezení kompetencí absolventa, poskytla by možnost posuzovat a kontrolovat podle vytvořené Metodiky kvalitu přípravy učitelů.

Vytvořená kritéria by byla použitelná při jednotném postupu akreditace studijních programů učitelství různých typů na VŠ a fakultách.

Pro splnění úkolu by měly být uplatněny poznatky předchozích výzkumných projektů a podklady by měly být připraveny ve spolupráci s týmem expertů.

1.2.4 Pedagogické obory a implementace Boloňského procesu

a) Aktuální stav

Vzhledem k současném stavu a situaci ve školství je oprávněné se domnívat, že principy tohoto procesu nebyly dosud dostatečně pochopeny a aplikovány a že Boloňský proces nabízí možnosti, jež dosud nebyly plně využity. V řešení problému systému přípravy učitelů je možné vycházet z dílčích cílů:

- srozumitelný a srovnatelný systém vysokoškolských titulů,
- rozdělení studia do dvou (později tří) cyklů,
- zavedení jednotného systému kreditů ECTS³ (European Credit Transfer and Accumulation System / Evropský kreditní systém),
- podpora mobility studentů i učitelů a spolupráce VŠ, včetně společných studijních programů,
- spolupráce při zajišťování kvality studia.

Strukturace studia učitelství zapříčinila další problémy a názorově rozdělila obec učitelů VŠ a fakult připravujících učitele na zastánce neděleného magisterského studia a ty, kteří připravili, inovují a realizují jiný způsob procesu přípravy učitelů. Problémem se stalo ne-správné pochopení Boloňského procesu a vytvoření nového systému přípravy v nových podmínkách. Jestliže se podmínky nezměnily a nevznikla tomu odpovídající nová koncepce přípravy učitelů, pak rozdělení studia na dvě části přineslo fakultám připravujícím učitele více problémů než ostatním oborům VŠ. Úzce na sebe navazují problém kompetencí absolventa bakalářského studia a jeho uplatnění spolu s problémy pojetí následného magisterského studia. Jedná se např. o snížení procenta počtu studentů přijímaných do navazujícího magisterského studia, nedostatečnou připravenost některých studentů z předchozího studia (problém náročnosti přijímacího řízení), malý rozsah specifické didaktické přípravy a praxe, omezené možnosti ověření způsobilosti a speciální přípravy na vykonávání profese v soudobých měnících se podmínkách školního prostředí.

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Strukturování studia přípravy učitelů (s výjimkou dlouhých magisterských programů) a možnosti různých typů studijních programů, umožňujících v současnosti získat potřebnou kvalifikaci pro vykonávání povolání učitele, způsobují stále nové problémy a neumožňují porovnávat kvalitu přípravy. Ke kvalifikaci lze dojít zcela odlišnými cestami. Např. podle šetření v roce 2011 bylo čtyřicet sedm institucí, na nichž bylo možné studovat učitelské obory. Jednotlivé VŠ a fakulty řeší studijní programy a obory podle svých potřeb a podmínek.

Na přípravě učitelů se největší mírou podílí devět pedagogických fakult. Vedle svého specifického hlavního poslání musí naplňovat i další podmínky pro hodnocení činnosti všech VŠ. Na hodnocení pedagogických fakult nejsou aplikována žádná specifická kritéria, která by zajišťovala objektivnější srovnávání s výrazně vědecko-výzkumně zaměřenými VŠ s možnostmi prezentovat své výsledky v zahraničí. Mezinárodní konfrontace pojetí a přístupů k přípravě učitelů je obtížná vzhledem k odlišnosti kulturního a národního prostředí. Srovnávat lze v tomto případě hlavně výsledky žáků a studentů podle zadaných kritérií. Na jiné posuzování ale musí být zprvu připraveni učitelé a pak teprve jejich žáci.

Zvláštní závažný problém představuje oblast motivace ke studiu učitelství. Uchazečů o studium je prozatím dostatek, důvody ke studiu jsou rozdílné. V systému celého procesu přípravy učitele je nutno vymezit ty momenty, jež se stanou podnětem k vážnému rozhodnutí studenta studovat program učitelství s přesvědčením, že se tomuto povolání chce věnovat. K tomuto rozhodnutí může dojít v průběhu bakalářského studia nebo před zahájením navazujícího magisterského studia. V praxi by to mohlo znamenat, že by mohl být přijímán do navazujícího magisterského studia menší počet studentů, ale mohla by jim být poskytnuta hlubší a kvalitnější příprava. Absolventi by měli větší šanci na uplatnění odpovídající společenské potřebě, zvýšila by se prestiž povolání a mělo by dojít k lepšímu finančnímu ohodnocení. Toto soudobá situace ve vzdělávání a podmínky financování přípravy učitelů ani následné praxe nedovolují. Zvláštní postavení mají nedělené magisterské programy.

³ Evropský kreditní systém zavedený na základě Boloňských dohod z roku 1999.

c) Možnosti řešení

MŠMT

- ve státní koncepci vzdělávání vytvořit podmínky pro kvalitní přípravu učitelů na VŠ a fakultách s respektováním specifik dané přípravy; současně vytvářet podmínky pro vykonávání povolání učitele, srovnatelné s ostatními vysokoškolskými profesemi,
- přijmout použitelnou rámcovou základní normu pro proces přípravy učitele, profil absolventa a jeho kompetence; stanovit standardy kvality práce učitele, kariérní řád, koncipovat celoživotní vzdělávání.

MŠMT spolu s VŠ a fakultami připravujícími učitele

- postupně vyhodnocovat restrukturalizaci studijních programů přípravy učitelů vzhledem k zamýšlenému minimálnímu standardu kvality práce učitele.

VŠ a fakulty připravující učitele

- precizovat studijní zátěž vyjádřenou kredity ECTS se zřetelem na celkovou strukturu studijního programu vedoucího k přípravě kvalitního učitele.

d) Odraz v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

Nejen různý obsah studijních programů, ale i hodnota předmětů (např. povinné pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy) se liší počtem kreditů, tedy studijní zátěží. Při transparentním vyjádření hodinové zátěže počtem kreditů ECTS, přiřazených k výsledkům učení, by mohlo být přehlednější, jak je studijní program zaměřen, jestli akcentuje přípravu učitelství. Z hodnocení dosažených výsledků učení by měly vyplynout nástroje k zabezpečení kvality, odpovídající podmínkám národního rámce kvalifikací navazujícího na evropské standardy vzdělávání.

Rozhodujícím činitelem pro zvýšení úrovně vzdělávání je kvalitní učitel. Zvýšení náročnosti a kvality přípravy směřované k motivovaným studentům učitelství se stává předpokladem pro budoucí vyšší úroveň výuky na školách. Kvalita práce učitele se významně podílí na úrovni vzdělanosti celého národa. Zatraktivnění a zvýšení prestiže učitelského povolání, ohodnocení práce učitele, včetně finančního, nelze realizovat bez koncepční podpory státu.

1.2.5 Problematika chybějícího standardu učitele

a) Aktuální stav

V současné době neexistuje standardní profil absolventa učitelského studia. Neexistence vymezeného standardu způsobuje, že jsou cíle vzdělávání a profily absolventů na jednotlivých fakultách vzdělávajících učitele definovány odlišně (mnohdy s malým respektováním požadavků ZŠ a SŠ). Jestliže neexistuje přesně definovaný minimální cíl, ke kterému by se mělo dospět ve vzdělávání učitelů, lze těžko posuzovat kvalitu absolventů fakult vzdělávajících učitele.

Učitelé z praxe a absolventi fakult připravujících učitele se shodují na tom, že jsou studenti dobře připraveni, pokud se jedná o odborné znalosti a dovednosti studovaných oborů. V dnešní době však není formulován standard, v němž by bylo jasně určeno, jaké minimální požadavky musí splňovat absolvent učitelského oboru (nejsou definovány poměry mezi teoretickými znalostmi a praktickými předměty a znalostmi a dovednostmi v oblasti pedagogicko-psychologické a předmětově didaktické). Převažuje názor, že se pedagogicko-psychologická část soustředí především na aspekty teoretické a že se neřeší otázky konkrétních kázeňských problémů, zvládání žákovských kolektivů, rizikového chování žáků, otázky práce s nadanými žáky, jednání s rodičovskou veřejností atd.

Výsledky výzkumu přinášejí závěry týkající se toho, čeho si veřejnost na učitelích váží. Velmi citlivě jsou vnímány otázky etiky a morálních hodnot učitelů. Do popředí se dostává otázka nízké prestiže učitelské profese, vnímání profese ve společnosti. Na jedné straně sledujeme soustavný posun ke zlehčování, ke znevažování učitelského stavu, ale i k podceňování práce učitelů. Na druhé straně však některé výzkumy přicházejí se závěry, že je učitelské povolání z pohledu veřejného mínění chápáno jako prestižní. Posilování vlivu a autority učitelů bezesporu souvisí s výchovou a hodnotovými postoji, jež dítě získává v rodině.

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Neexistence jasně formulovaného standardu absolventa pedagogických oborů má prokazatelně vliv na kvalitu školního vzdělávání. Osobnost učitele a kvalita jeho práce se rozvíjí po celou dobu jeho profesního působení. Po absolvování programu učitelského vzdělávání není učitel ještě plně připraven na komplexní výkon své profese. Následuje nesmírně důležitá adaptační fáze (počáteční působení v učitelské praxi po absolvování studia), která může mít v závislosti na osobnostních rysech mladého pedagoga různou délku. Kvalita učitele není neměnná veličina, rozvíjí se na základě životních i profesních zkušeností, na základě vlastní motivace.

Velmi podstatnou roli zde hraje připravenost absolventů fakult vzdělávajících učitele k celoživotnímu vzdělávání a učení se (a to jak v oblasti předmětové odbornosti, tak v oblasti pedagogicko-psychologických a didaktických kompetencí).

Dobře nastavený kariérní řád by mohl přirozeně reflektovat odlišné vnímání mladých učitelů ve srovnání s těmi zkušenými. Začínající učitel je vnímán především jako akční, inovativní, zapojující se, komunikativní a otevřený. Učitel s několikaletou praxí je vnímán respondenty ve vzorku zejména jako odborně a pedagogicky kvalifikovaný, předávající morální hodnoty a schopný. Většina všech dotázaných se domnívá, že kvalifikovanější v oblasti pedagogických kompetencí jsou učitelé s delší praxí.

Průzkum potvrzuje nedostatky v oblasti dalšího vzdělávání a kariérního růstu. Pouze dvě třetiny absolventů si myslí, že učitelé jsou podporováni ve svém profesionálním rozvoji (uvádění do profese, podpora ze strany zkušenějších učitelů, oficiální školení). Podpora učitelů a učitelek v profesionálním rozvoji je omezena disponibilními finančními prostředky škol a téměř žádnou motivací ze strany škol. Zároveň někteří učitelé o další vzdělávání neprojevují zájem, jelikož je dobrovolné, obvykle probíhá v době jejich volna nebo v čase výuky, na kterou si musí domluvit zástup, nebo tuto výuku nahradit.

Zpráva dále uvádí, že s definicí standardu není vhodné otálet. Zmiňuje např. možná rizika, na něž upozorňuje studie společnosti McKinsey & Company:

„Situace je alarmující, protože rané vzdělávání je důležité a odkládání řešení znamená vysoké náklady. Většina rodičů je však spokojena, což pravděpodobně snižuje možnost politického mandátu ke změně. Např. čtenářské dovednosti studentů základních škol do značné míry předurčují jejich budoucí akademické výsledky i příjmy, a tedy i dopad na ekonomiku země. I kdyby se dnes dosavadní pokles zastavil, zhoršení výsledků od r. 1995 by zemi do r. 2050 stálo v ekonomickém vyjádření odhadem až 11 % HDP [hrubý domácí produkt, poznámka autora] ročně. To představuje v dnešní situaci cca 400 miliard Kč. Přesto je s českými základními a středními školami spokojeno 81 % rodičů a 71 % učitelů.“⁴

c) Možnosti řešení

- musí být jasně a jednoznačně definovány minimální kompetence (nikoli maximalisticky), které by měl mít začínající učitel,
- minimální kompetence by měly být deklarovány jako politické rozhodnutí MŠMT podložené expertními analýzami,
- v definici minimálních kompetencí musí být zřetelně vymezeny jednotlivé aspekty – zaměřit se na otázky provázanosti teoretické výuky pedagogicko-psychologických a didaktických disciplín s praxí; na popis minimálních kompetencí je nutné navázat popisem kompetencí na dalších stupních kvalifikace (souvisí s vypracováním kariérního řádu),
- otázky morálních hodnot a morální integrity učitelů neřešit přednáškami o etice či zařazením nových předmětů s tímto obsahem do studijních plánů, ale především tréninkem a praxí v jednotlivých vyučovacích předmětech (začlenění sebereflektivních výcviků do pregraduální přípravy učitelů),
- v souvislosti s přípravou kariérního řádu vypracovat systém základních (obligatorních) a na ně navazujících (fakultativních) programů v oblasti celoživotního vzdělávání, jež budou orientovány zejména na konkrétní problematiku pedagogického působení, na aktuální problémy pedagogické, psychologické, ale i etické (deformace hodnotových systémů v žákovských kolektivech, problematika šikany, budování autority učitele, jednání s rodičovskou veřejností atd.),
- otázka čtenářských dovedností by měla být zkoumána v širších souvislostech (vliv nových technologií, vliv internetu na dětskou psychiku a vnímání, schopnost soustředění, schopnost utřídění obrovského množství informací atd.); jestliže tvrdíme (a máme doloženo), že klesá schopnost čtenářských dovedností, je potřeba hledat příčiny, vidět širší kontext;

⁴ MCKINSEY & COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. Praha, 2010, s. 3 [cit. 2014-04-10].

Dostupné z: <http://www.aktivniskoly.cz/news/Kinsey%20-%20Edu%20report.pdf>

význam čteného slova upadá, děti jsou od nejútlejšího věku vystaveny působení mnoha nových technologií (obrazových, zvukových), dlouhodobý vliv interaktivních technologií na dětskou psychiku není však dosud prozkoumán; děti jsou na jedné straně vedeny k vyhledávání informací, ke hromadění množství nových informací, na druhé straně jim však chybí schopnost usouvztažení informací, schopnost hledání a nacházení spojitostí.

d) Odras v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

V hodnocení kvality fakulty připravující učitele by se mělo hodnotit následující:

- Fakulta má vytvořen promyšlený a efektivní systém dalšího vzdělávání učitelů zaměřený jednak na začínající učitele, jednak na učitele s dlouhodobou praxí (celoživotní vzdělávání). V rámci tohoto systému působí jak odborníci z jednotlivých kateder fakulty, tak zkušení učitelé z praxe (vzájemná spolupráce).
- Programy podléhají evaluaci, jejich náplň je modifikována na základě požadavků učitelů. Existuje spolupráce mezi fakultami vzdělávajícími učitele a ZŠ a SŠ.
- V oblasti DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) je fakulta hlavním poskytovatelem programů celoživotního vzdělávání učitelů a zároveň garantem kvality těchto programů.
- Fakulta má vybudován fungující model spolupráce se ZŠ a SŠ (zejména v regionu svého působení).

1.2.6 Zájem o studium učitelství

a) Aktuální stav

Dotazníkového šetření, provedeného společností ASCA, se účastnili uchazeči o vysokoškolské studium (260 studentů a studentek závěrečných ročníků SŠ z celé republiky, jednotlivé kraje byly zastoupeny nerovnoměrně), studenti fakult vzdělávajících učitele (859 studentů a studentek, opět s nerovnoměrným zastoupením jednotlivých krajů), absolventi fakult vzdělávajících učitele, kteří se věnují pedagogické praxi (83 začínajících pedagogů), zástupci vedení fakult vzdělávajících učitele (110 představitelů managementu VŠVU), další odborníci zabývající se problematikou učitelství (členové Akreditační komise, zástupci krajských úřadů, školní inspekce, ředitelé ZŠ a SŠ, vedoucí institucí zaměřených na výchovu a vzdělávání dětí a mládeže ve volném čase). Lze konstatovat, že vzorek respondentů byl velmi kvalitní (do výzkumu se zapojilo 1 654 respondentů) a dostatečně reprezentativní, byť určitou nerovnoměrnost zaznamenáváme v zastoupení jednotlivých krajů.

Z výzkumu vyplývá několik bodů:

- nízká motivovanost uchazečů o studium učitelství na VŠ (dvě třetiny uchazečů o studium na VŠ nemají v plánu studovat učitelský obor),
- relativně vysoký zájem uchazečů o studium učitelství a studentů učitelských oborů o vykonávání učitelské profese (77 %),
- v daleko větší míře plánují pracovat v učitelské profesi studenti učitelských oborů (82 %) než uchazeči o studium učitelství (53 %),
- velká část uchazečů o studium učitelství a studentů učitelských oborů se zajímá o aprobační obor, ale nechce vykonávat profesi učitele.

Mezi uváděnými důvody nezájmu o učitelské studium se na prvním místě objevuje nedostatečné finanční ohodnocení profese učitele, dále nízká prestiž profese učitele. Naopak kladnou motivací je zájem o obor (aprobační předmět) a v menší míře zájem o práci učitele.

Zjištěné údaje o zvyšující se motivaci k vykonávání učitelské profese v průběhu učitelského studia (studenti učitelských oborů zamýšlejí v podstatně vyšší míře pracovat v učitelské profesi než uchazeči o studium učitelství, srov. výše) dokládají možnost ovlivnit studenty obsahem i způsobem realizace studijních programů.

Strukturované studium učitelství vede k tomu, že bakalářský stupeň studia je často zaměřen na studium oborů (na nepedagogických fakultách často jen jednoho oboru), pedagogicko-psychologické disciplíny jsou zcela potlačeny, resp. jsou orientovány všeobecně

(často zařazeny do volitelných bloků), praxe je minimální (není vytvořen prostor pro to, aby mohla být kvalitně reflektována). Praktickou výuku disciplín omezují ekonomické požadavky na výuku ve velkých skupinách (orientace na přednášky).

V pedagogicko-psychologických disciplínách se častým problémem stává nevyváženost teoretické a praktické složky, odtrženost výuky od praxe škol. Celkově je konstatována nedostatečnost praxe. Tento fakt nelze interpretovat jen jako nedostatečný rozsah praxe zařazené do studijních plánů. Jedná se především o její neuspokojivé propojení s teoretickou výukou, o její efektivitu, o kvalitu jejího zajištění. Zde je jako negativní fakt vnímána neexistence tzv. „fakultních škol“ a týmu excelentních učitelů ZŠ a SŠ, dlouhodobě spolupracujících s fakultami připravujícími učitele. Tuto skutečnost do značné míry ovlivňují i ekonomické podmínky těchto fakult.

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Důsledkem nízké motivovanosti uchazečů o studium učitelství na VŠ je především skutečnost, že se ke studiu učitelství mnohdy hlásí jen průměrní (resp. na některé obory podprůměrní) absolventi SŠ. Současný systém přijímání ke studiu na VŠ, jenž je významně ovlivněn demografickým vývojem na straně jedné a možností uchazečů hlásit se na neomezený počet oborů na straně druhé, vede k tomu, že na učitelské obory mohou být někdy a zejména v některých oborech přijati studenti, kteří nemají odpovídající dispozice ke studiu, a to ani v oblasti předpokládaných vstupních odborných znalostí a dovedností ani v oblasti volní. Studium zvláště na bakalářském stupni je poznamenáno nezbytností překonávat tyto nepříznivé vstupní podmínky, a to jak učiteli, tak studenty.

Naopak relativně vysoký zájem studentů učitelství o učitelskou profesi působí pozitivně na kvalitu vzdělávání zejména v navazujících magisterských studijních programech. Zde se projevuje klad strukturovaného studia – odložená, a tedy uvědomělejší volba studia učitelství. Tu je třeba podpořit propracovaným systémem přijímacího řízení do tohoto stupně studia, v němž se zohledňuje i motivace k vykonávání učitelské profese.

c) Možnosti řešení

Autoři Zprávy předkládají jako potenciální řešení pro zvýšení motivace ke studiu učitelství a především k vykonávání učitelské profese motivující a podnětné studium (větší množství kvalitně reflektované praxe, propojenost pedagogicko-psychologických disciplín s praxí, úvazky učitelů fakulty vzdělávající učitele na ZŠ, SŠ, zařazení sociálně psychologického výcviku se sebereflektivní částí). S tím lze souhlasit, je však třeba brát v úvahu strukturovanost studia učitelství a zároveň velkou diverzifikaci cest, které vedou k získání učitelské kvalifikace.

Vysokoškolské studium učitelství musí zahrnovat teoretické disciplíny, nesmí se stát kurzem, jenž poskytuje praktický návod, jak učit konkrétní předmět. Vysokoškolské vzdělávání musí být kromě toho propojováno i s výzkumnou činností pedagogů. Proto není nutné (ani možné), aby vysokoškolští učitelé byli současně zaměstnání na SŠ nebo ZŠ. Naopak vhodné by bylo, aby byly obnoveny instituty tzv. „fakultních škol“, na nichž by jednak probíhaly určité typy praxe, zároveň by se fakultní učitelé podíleli na výuce didaktik, propojenost by byla i ve výzkumné práci atd. Požadavek předchozí praxe na ZŠ nebo SŠ by měl být začleněn do výběrového řízení učitelů VŠ připravujících učitele (zejména didaktických a pedagogických disciplín).

Motivaci ke studiu učitelství lze podpořit kvalitním a propracovaným systémem přijímacího řízení do magisterského stupně učitelských studijních programů, v němž se zohlední dosažení přiměřených výstupů z učení nejen v odborných (předmětově aprobačních), ale také v pedagogicko-psychologických disciplínách, další předpoklady ke studiu učitelství a motivace k tomuto studiu. Kvalitu studentů lze posílit také sledováním obecné tendence výběru jedné poloviny až jedné třetiny absolventů bakalářských studijních programů, kteří pokračují v magisterském studiu.

Shrnutí možností řešení:

VŠVU

- užívat motivující formy výuky, klást důraz na aktivizační formy, propojenost teorie s didaktickou praxí,
- do bakalářských studijních programů se zaměřením na učitelství (vzdělávání) začlenit motivující blok „učitelských“ disciplín, tj. pedagogických, psychologických a didaktických disciplín, v odpovídajícím rozsahu a s návazností na další rozvíjení těchto znalostí a dovedností v navazujícím magisterském studiu,
- vytvořit a realizovat systém pedagogických praxí, jejich funkční propojení s výukou obecné a oborové didaktiky a „pomocných věd učitelských“ (tj. zejména pedagogiky a psychologie, ale i dalších disciplín, jako jsou informační technologie, rétorika apod.),

- vytvořit systém přijímacího řízení do magisterského programu učitelství, navazující na výstupy z učení bakalářských studijních programů nejen v oborové složce, ale i ve složce pedagogicko-psychologické (resp. „učitelské“), zohledňovat v přijímání motivaci a předpoklady ke studiu učitelství,
- zařadit požadavek na předchozí praxi na příslušném stupni škol do výběrového řízení učitelů fakult připravujících učitele (zejména pedagogicko-psychologických a didaktických disciplín).

MŠMT, vedení krajů, fakulty vzdělávající učitele

- vybudovat síť tzv. „fakultních škol“, podporovat je (včetně ekonomické podpory),
- vybudovat síť fakultních učitelů, podporovat je (včetně ekonomické podpory).

d) Odras v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

V hodnocení kvality VŠVU sledovat:

- propracovaný systém přijímacího řízení reflektující odpovídající odborné znalosti a dovednosti absolventů bakalářských studijních programů i v tzv. „učitelských“ disciplínách,
- propracovaný systém pedagogických praxí, včetně jejich propojení s výukou obecné a oborové didaktiky a „pomocných věd učitelských“, jeho realizace, formu ověřování jejich výstupů z učení,
- existenci sítě fakultních učitelů (resp. tzv. „fakultních škol“), formy spolupráce (např. účast na výuce teoretických disciplín, konzultační činnost při vedení diplomových prací apod.).

1.2.7 Kvalita výuky – připravenost absolventů

a) Aktuální stav

Výzkum prokázal, že začínající učitel – tedy absolvent VŠVU – je hodnocen jako inovativní, akční, zapojující se, komunikativní a otevřený. Méně pozitivní hodnocení se objevuje v kategorii pedagogicky kvalifikovaný a předávající morální hodnoty. „Tyto výsledky můžeme interpretovat tak, že začínající učitelé a učitelky nemají dostatek praktických zkušeností s výukou a nemusí být vnímáni jako osoby dostatečně morálně vyzrálé. Pozitivní vnímání těchto kompetencí by se mělo projevit zřejmě až s léty praxe.“⁵ Je třeba připomenout, že méně pozitivně hodnotí začínající učitele (absolventy) zástupci vedení SŠ a ZŠ, případně další odborníci na oblast vzdělávání. Naopak učitel s několikaletou praxí je respondenty hodnocen jako odborně a pedagogicky kvalifikovaný, předávající morální hodnoty a schopný, ale méně nadšený, akční, inovativní, vzdělávající se, zapojující se. Výzkum zde dokonce konstatuje poměrně ostrou diferenci ve srovnání se začínajícím učitelem. Tato zjištění lze interpretovat rovněž tak, že pracovní klima ve školách a pracovní podmínky učitelů nevytvářejí dostatečně motivující a příznivé prostředí pro další rozvoj všech učitelských kompetencí, pro osobnostní rozvoj učitelů, pro jejich další vzdělávání, naopak často vedou k únavě a pocitu vyhoření.

Výzkum sledoval také rozdíl v připravenosti absolventů a učitelů s delší praxí v předmětové odbornosti. Výsledná zjištění nejsou jednoznačná – především se liší názory vedení škol a mínění ostatních respondentů. Zatímco zástupci vedení škol se většinou přiklání k lepšímu hodnocení odbornosti učitelů s delší praxí, ostatní (hlavně studenti a absolventi učitelských oborů) si myslí, že lépe odborně jsou ve svých aprobačních předmětech připraveni začínající učitelé (čerství absolventi). Opět se zde naráží na problém nedostatečného systematického DVPP, včetně problému neexistující efektivní motivace pro učitele k tomuto dalšímu vzdělávání. Co se pedagogických kompetencí týče, jsou téměř shodně jako lepší hodnoceni učitelé s delší praxí. Tento závěr koresponduje s přijatým obsahem pojmu pedagogické kompetence. Ve výzkumu se jím rozumí dovednosti jako komunikovat s rodiči žáků, řešit kázeňské přestupky, šikanu apod. Obecně se přijímá názor, že tyto dovednosti získává učitel až v průběhu praxe. Přesto je v této oblasti pocíťován určitý deficit v připravenosti absolventů VŠVU. Důvody této skutečnosti je zapotřebí hledat v rozsahu, ale zejména v obsahu a účinnosti všech typů praxe zařazené do studijních plánů učitelských oborů a v cílech a výstupech z učení pedagogicko-psychologických disciplín a oborových didaktik. Je zřejmé, že strukturování učitelských studijních programů a v souvislosti s tím omezení celkového rozsahu zařazených praxí, zrušení systému tzv. „fakultních škol“ a v návaznosti i porušení tradičních a dlouhodobě se

⁵ AKADEMICKÉ CENTRUM STUDENTSKÝCH AKTIVIT. *Závěrečná zpráva o realizaci zakázky Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele* [online]. Brno, 2012, s. 117 [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/pruzkum-problematiky-fakult-vzdelavajicich-ucitele-zprava-realizace-zakazky>

vytvářejících kontaktů mezi fakultami vzdělávajícími učitele a pedagogickým terénem se nepříznivě promítají do kvality učitelského vzdělávání. Další nedostatek, shledaný zejména učiteli z praxe a vedením ZŠ a SŠ, spočívá v nedostačující připravenosti absolventů na kurikulární reformu ZŠ a SŠ. Tradičně koncipované pedagogicko-psychologické bloky předmětů, jejich výuka, stejně jako výuka didaktik, neuspokojivě reflektují změny, které proběhly (probíhají) v základním a středním školství. Znovu se zde ukazuje nedostačité propojení teoretické a praktické výuky. Přestavba učitelských studijních programů se uskutečnila mnohdy pouze formálně. Změnu nabízí uplatnění metodiky⁶ vypracované v projektu Q-RAM (Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání), která vede jednak k jasné a zřetelné formulaci předpokládaných výstupů z učení studijního programu jako celku i všech jeho součástí, jednak k formulaci uplatňovaných vyučovacích i hodnotících metod.

Kromě toho se zde projevuje i neadekvátní očekávání školského terénu ve vztahu k čerstvému absolventovi. Vysokoškolské studium nesmí sklouznout k nácviku řešení všech konkrétních aktuálních problémů a situací, nemůže neustále reagovat na každou dílčí změnu ve školské praxi, naopak musí absolventa vybavit dovednostmi samostatně a odborně fundovaně řešit problémy, s nimiž se ve vlastní praxi bude setkávat. Nezastupitelná je i jeho obecná způsobilost dalšího vzdělávání se.

Zpráva na základě výzkumu konstatuje nezbytnost multikriteriálního hodnocení fakult vzdělávajících učitele, vedle kritérií společných pro všechny VŠ je třeba zohlednit i specifický charakter učitelského vzdělávání. Jsou navrženy následující možné ukazatele (zkráceně):

- poměr teoretické výuky k praktické,
- množství kvalitní reflektované praxe pro studenty během studia,
- možnost kvalitního dlouhodobého sociálně psychologického výcviku během studia,
- formy a metody výuky,
- příprava na situace, jež učitele potkají,
- podpora další supervizní práce na školách v praxi,
- praktičnost výuky „učitelských předmětů“.

Dále je jako doporučené kritérium hodnocení uváděna osobitá tvůrčí činnost pedagogických fakult (např. vydávání učebnic, vývoj učebních pomůcek apod.), schopnost fakulty reagovat na potřeby regionu apod.

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Propojenost učitelského vzdělávání s pedagogickým terénem ovlivňuje podstatným způsobem kvalitu vzdělávání na VŠ a fakultách vzdělávajících učitele. Zásadní vliv má také vyvážená stavba studijních programů, jejichž skladba vede k dosažení odborných znalostí a dovedností jak v oborových disciplínách, tak v disciplínách formujících učitelskou odbornost. Ve srovnání s ostatním vysokoškolským studiem vykazují významně vyšší vliv na kvalitu vzdělávání a absolventa učitelských studijních programů uplatněné vyučovací metody a hodnotící metody a osobnost vysokoškolského učitele (jeho odborná kvalifikovanost, ale též osobnostní vyzrálост).

c) Možnosti řešení

MŠMT, odborníci zabývající se problematikou učitelství

- vytvořit standardní profil absolventa v návaznosti na výsledky a metodiku projektu Q-RAM (nezbytná kompatibilita s národním kvalifikačním rámcem),
- vytvořit systém DVPP, zaručit kvalitu tohoto vzdělávání v součinnosti s fakultami vzdělávajícími učitele,
- v souvislosti se systémem DVPP vypracovat kariérní řád pro učitele, podpořit jeho zavedení do praxe (včetně ekonomického zabezpečení),
- podpořit zřízení a zavedení institutu uvádějícího učitele, ve spolupráci s fakultami vzdělávajícími učitele zajistit jeho odborné vzdělávání,

⁶ Dostupné z: <http://qram.reformy-msmt.cz/soubory-ke-stazeni/publikace/>

- zpracovat jednotná kritéria hodnocení kvality VŠVU, zajistit realizaci procesu jejich hodnocení ve všech jeho fázích.

Fakulty vzdělávající učitele

- provést revizi učitelských studijních programů tak, aby svou skladbou naplňovaly standardní profil absolventa; popsat studijní program jako celek i jeho jednotlivé součásti podle metodiky vytvořené v projektu Q-RAM; důslednou formulací výstupů z učení všech disciplín a sledováním jejich vazby na celek studijního programu zajistit vyváženost všech složek učitelského vzdělávání i obsahovou modernost,
- zajistit těsný kontakt teoretického učitelského vzdělávání se školskou praxí vytvořením funkčního systému praxí a jejich propojení s výukou, a to především pedagogicko-psychologických disciplín a didaktik,
- zařadit mezi kritéria výběrového řízení akademických pracovníků vybraných disciplín požadavek předchozího působení na odpovídajícím stupni škol,
- podílet se na dalším vzdělávání absolventů, uvádějících učitelů, učitelů praxe.

d) Odraz v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

V hodnocení VŠ a fakult vzdělávajících učitele sledovat:

- kvalitu studijního programu a kvalitu jeho realizace; tím rozumíme zpracování (konkrétní formulaci) výstupů z učení učitelských studijních programů (bakalářských, magisterských, doktorských), jejich kompatibilitu s národním kvalifikačním rámcem a s výstupy z učení oblasti vzdělávání Učitelství; uplatnění Metodiky výstupů z učení (viz projekt Q-RAM), na ně navazujících vyučovacích a hodnoticích metod, studijní zátěže vyjádřené v kreditech při popisu všech součástí programu, tj. nejen programu jako celku, ale také všech zařazených předmětů; kontrolovatelnost naplnění výstupů z učení; předpokladem je zpracování a přijetí standardu začínajícího učitele,
- uplatněné formy a metody výuky,
- propracovaný systém výuky obecné didaktiky, oborových didaktik, pedagogicko-psychologických disciplín; propojení tohoto systému, včetně výuky, s praxí; zřízení tzv. „fakultních škol“; propojenost s výzkumnou činností na těchto školách; kontrolovatelnost funkčnosti systému,
- autorské zpracování učebnic pro ZŠ nebo SŠ, vývoj učebních pomůcek apod.; tyto aktivity je třeba oceňovat jako vědecký výstup vysokoškolského učitele v oblasti aplikovaného výzkumu,
- vytvořený funkční a fungující systém dalšího vzdělávání absolventů, uvádějících učitelů a učitelů praxe,
- jako kritérium odbornosti akademických pracovníků těchto fakult jejich předchozí praxi na škole odpovídajícího typu.

1.2.8 Vztah nabídky a poptávky

a) Aktuální stav

Výzkum prokázal, že pro oblast učitelského vzdělávání „kraj původu silně předurčuje kraj studia a stejně tak kraj výkonu učitelské praxe.“⁷ Zároveň z šetření vyplynulo, že nejsou k dispozici reálná data o potřebách regionů ani prognóza potřeb (potřeba učitelů jednotlivých aprobačních předmětů ve střednědobém i dlouhodobém horizontu). Respondentům se jeví, že v současnosti není napětí mezi nabídkou počtu absolventů a potřebami škol. Nebyly konstatovány významné počty odchodů učitelů ze škol. Je pociťován určitý přebytek absolventů – učitelů humanitních předmětů a učitelů 1. stupně ZŠ, naopak nedostatek absolventů – učitelů přírodovědných oborů, cizích jazyků a odborných předmětů. Tato situace je vnímána jako trend, který se v horizontu pěti až deseti let nezmění.

Uvedená zjištění potvrzují především:

- závažný nedostatek v řízení ZŠ a SŠ (neexistence relevantních dat),

⁷ AKADEMICKÉ CENTRUM STUDENTSKÝCH AKTIVIT. *Závěrečná zpráva o realizaci zakázky Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele* [online]. Brno, 2012, s. 145 [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/pruzkum-problematiky-fakult-vzdelavajicich-ucitele-zprava-realizace-zakazky>

- dlouhodobý problém malého zájmu o studium přírodovědných předmětů obecně, jenž se promítá i do učitelských oborů,
- nevhodný či nedostačující systém vzdělávání učitelů odborných předmětů, resp. praktického vyučování.

Výzkumem předložená fakta o nadbytečném počtu učitelů 1. stupně ZŠ, a to např. i v Karlovarském kraji, odporují datům z výzkumu Rychlá šetření 2009, jímž bylo zjištěno 18,8 % nekvalifikovaných učitelů a učitelek na 1. stupni ZŠ, i dalším datům, která máme k dispozici, a vedou k domněnce, že respondenti ve svých odpovědích nebrali v úvahu kvalifikovanost či nekvalifikovanost učitelů. Pro sledování vztahu mezi společenskou potřebou a nabídkou VŠ je třeba centrálně zabezpečit sběr a vyhodnocování relevantních dat.

Vztah nabídky a poptávky nelze zužovat jen na otázku uspokojování kvantitativních potřeb (tj. zajištění potřebného počtu absolventů v příslušné oborové struktuře). Jedná se také o vztah nabídky a poptávky z hlediska profilu absolventa. Výzkum potvrdil nesoulad mezi představami (požadavky) školské praxe a fakult. Zároveň bylo prokázáno, že obecně neexistuje dostatečná komunikace mezi fakultami vzdělávajícími učitele a institucemi, jež je zaměstnávají. Není standardní, aby členy orgánů VŠ (např. vědeckých rad, oborových rad) byli zástupci vedení SŠ, ZŠ či dalších institucí v oblasti školství. Tito zástupci nejsou pravidelně vyzýváni k hodnocení absolventů či k posuzování studijních programů.

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Nedostatek komunikace mezi fakultami vzdělávajícími učitele a zástupci pedagogické veřejnosti (představiteli vedení škol a dalšími odborníky) může negativně ovlivnit kvalitu studijních programů, jejich neuspokojivou reflexi změn a potřeb školské praxe. Na druhé straně může přispívat k nesprávnému a neobjektivnímu hodnocení čerstvých absolventů, k vytváření nepříznivého klimatu v učitelských sborech a k neochotě spolupracovat a předávat zkušenosti (i to bylo výzkumem potvrzeno).

Nedostatek aprobovaných, a tedy kvalifikovaných učitelů zejména přírodovědných předmětů ve spojení s nezájmem uchazečů o tyto obory má za následek minimalizaci nároků pro přijetí ke studiu. Hlavně v bakalářském stupni studia jsou pak kladeny vysoké nároky na pedagogy i studenty, pokud má být zachována odborná úroveň studia.

Nedostatek kvalifikovaných učitelů odborných předmětů a praktického vyučování souvisí s nedostatečnou propracovaností systému vzdělávání těchto učitelů (většinou získávají kvalifikaci absolvováním tzv. doplňujícího pedagogického studia) a s nedostačující motivací neučitelských fakult k tvorbě a uskutečňování učitelských studijních programů ve spolupráci s pedagogickými fakultami či dalšími fakultami vzdělávajícími učitele.

c) Možnosti řešení

MŠMT, odborníci zabývající se problematikou učitelství

- zajistit sběr a interpretaci relevantních dat o složení učitelských sborů ZŠ a SŠ, zpracovávání střednědobých i dlouhodobých prognóz,
- vytvořit podmínky motivující neučitelské fakulty k vytváření a realizaci učitelských studijních programů ve spolupráci s fakultami vzdělávajícími učitele,
- podporovat aktivity vedoucí k nárůstu zájmu o studium přírodovědných předmětů na všech stupních škol.

Fakulty vzdělávající učitele

- interpretovat data o kvalifikovanosti učitelů, zohledňovat potřeby regionu při tvorbě nabídky studijních programů/oborů, a to i při realizaci kombinované formy studia,
- vybudovat fungující systém propojení fakulty s potenciálními zaměstnavateli svých absolventů, s pedagogickou veřejností; využívat tento systém při přípravě studijních programů, při jejich průběžné evaluaci (získávání pravidelné zpětné vazby), při pravidelném hodnocení absolventů,
- podporovat aktivity ZŠ a SŠ směřující k zvyšování zájmu o studium přírodovědných oborů,
- spolupracovat s neučitelskými fakultami při tvorbě a realizaci studijních programů Učitelství odborných předmětů.

d) Odras v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

V hodnocení VŠ a fakult vzdělávajících učitele sledovat:

- existenci funkčního systému propojení fakulty vzdělávající učitele s potenciálními zaměstnavateli absolventů; využívání tohoto systému při přípravě studijních programů, při jejich pravidelném hodnocení (zpětná vazba), při hodnocení absolventů,
- schopnost fakulty sledovat potřeby v regionu své působnosti a reagovat na ně, tj. její schopnost připravit absolventy v potřebných oborech,
- aktivní účast fakulty v činnostech ZŠ a SŠ směřujících k podpoře zájmu o studium přírodovědných předmětů,
- realizaci studijních programů Učitelství odborných předmětů (v souvislosti s uspokojováním poptávky v regionu).

1.2.9 Genderová nevyváženost

a) Aktuální stav

Z výzkumu provedeného společností ACSA (užity údaje z roku 2010) vyplývá silná feminizace především na úrovni předškolního vzdělávání a na úrovni ZŠ. V mateřských školách je 99,7 % učitelek, na 1. stupni ZŠ tvoří ženy 94,8 % pedagogů. Nejnižší podíl učitelů je v Ústeckém kraji (2,7 %) a v Karlovarském kraji (3,6 %). Naopak nejvyšší podíl zastoupení učitelů najdeme v Jihočeském kraji (7,4 %), Zlínském kraji (7,1 %) a v Kraji Vysočina (7,1 %).

V porovnání s 1. stupněm ZŠ pozorujeme na 2. stupni ZŠ značně vyšší zastoupení učitelů. Na 2. stupni ZŠ v rámci celé České republiky učilo v roce 2010 74,3 % žen, ženy tedy představují téměř tři čtvrtiny učitelského sboru. Na 2. stupni ZŠ neexistují výrazné rozdíly v genderové struktuře v jednotlivých krajích. Nejnižší podíl učitelů je ve Středočeském kraji (22,3 %) a v hlavním městě Praha (22,8 %). Naopak nejvyšší zastoupení učitelů najdeme v Jihomoravském kraji (27,9 %) a Královéhradeckém kraji (27,5 %).

Odlíšnou situaci nabízí středoškolské vzdělávání, kde vzrůstá podíl mužů mezi vyučujícími. Muži ve větší míře než ženy vyučují zvláště odborné a praktické předměty. Na SŠ (včetně konzervatoří a nižších stupňů gymnázií) je zaměstnáno 41,2 % učitelů. Nejvyšší zastoupení mužů je u praktického vyučování (36,3 % učitelek a 63,7 % učitelů). Při porovnání zastoupení učitelů na SŠ v jednotlivých krajích České republiky nenalezneme výrazné difference. Nejvyšší podíl učitelů na SŠ se vyskytuje v kraji Královéhradeckém (44,7 %) a Libereckém (44,3 %). Naopak nejméně jsou učitelé zastoupeni na školách v Moravskoslezském kraji (38,0 %) a v hlavním městě Praha (38,1 %).

Na úrovni jednotlivých krajů nelze mluvit o jednotném trendu snižování nebo zvyšování podílu učitelů ve struktuře učitelského sboru. Změny v průběhu sledovaných let 2008 až 2010 probíhají převážně na úrovni desetin procent, avšak vývoj se neubírá pouze jedním směrem.

Průzkum potvrdil i známou zkušenost, že počet mužů na vedoucích pozicích ve vzdělávacím systému proporcionálně neodpovídá genderové struktuře českého školství. Jejich zastoupení je výrazně vyšší, než je podíl mezi všemi vyučujícími. Důvodem může být nižší zájem žen o vedoucí funkce, vyšší zájem mužů související s finančním ohodnocením (tradiční schéma muž = živitel rodiny), ale někdy i genderově stereotypní postoje osob, které provádějí výběr pro obsazení vedoucích pozic.

Pokud se podíváme na genderovou strukturu studentů učitelství, zjistíme, že všechny úrovně vysokoškolského studia učitelských oborů jsou rovněž feminizovány. V rámci celé České republiky neklesla v letech 2001–2011 míra zastoupení žen v bakalářském studijním programu pod 73 %, v magisterském pod 72 % a v postgraduálním studiu pod 64 %. Přestože existuje jistá tendence k vertikální genderové segregaci (vyšší zastoupení mužů mezi studujícími v postgraduálním studiu), zůstává převaha studentek na všech stupních. Nejvyšší zastoupení žen je mezi studujícími oborů zaměřených na učitelství v mateřské škole (99 %), na učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (93 %) a na speciální pedagogiku (90 %). Nejnižší podíl byl zjištěn v učitelství technické výchovy a informatiky (25 %), fyziky (35 %) a tělesné výchovy (43 %).

U většiny odborných specializací došlo ve sledovaném období spíše k nárůstu podílu žen mezi studujícími (nejvýrazněji o 10 % u přípravy učitelů biologie, přírodopisu a ekologie a učitelů náboženství). Překvapivě vzrostl o 10 % podíl mužů v oborech orientovaných na rodinnou výchovu a výchovu ke zdraví.

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Na kvalitu jednotlivého učitele nelze samozřejmě pohlížet z genderového hlediska, ale vysoká feminizace českého školství je znepokojivá především s ohledem na rozvoj osobnosti žáka. „Pokud připustíme, že děti potřebují stejně tak mužské jako ženské vzory, že muži ošetřují vztahy poněkud jinak než ženy (ne lépe či hůře, ale jinak) a že v dnešních neúplných, rozvedených a jinak roztržitých rodinách také často chybí mužský vzor, můžeme konstatovat, že u mnoha dětí chybí, ve velmi důležité fázi života, podstatná zkušenost s jedním z typů lidského chování. Děti se ve velké míře učí sociálním učením, tedy nápodobou. Pokud do svého chování budou přebírat zejména chování ženských vzorů (stejně riziko by hrozilo, pokud by měly převážně jen mužské vzory), snižuje se tak výrazně jejich sociální kompetence a omezuje se tak možnost řešit např. konfliktní situace některými strategiemi. To se může ukázat být velmi důležité v jejich dalším životě, kdy je navíc možnost sociálního učení už poněkud oslabena oproti dětství. Proto považujeme za velmi důležité trend feminizace zvrátit a všemožně podpořit příchod učitelů do školství (možná doporučení viz níže).“⁸

Nelze opomenout, že výrazná feminizovanost školské profese je projevem i příčinou nízké prestiže tohoto povolání a ovlivňuje negativně i finanční ohodnocení pedagogů.

c) Možnosti řešení

Problém feminizace českého školství je problémem mnohavrstevným a jeho řešení je obzvláště komplikované.

Obsahuje:

- zvýšení zájmu o studium učitelských oborů u studentů SŠ, hlavně nárůst zájmu o studium technických oborů,
- změnu pojetí výuky na fakultách připravujících učitele tak, aby více absolventů nastupovalo do školství,
- nutnost nastavení kariérní gradace v učitelské profesi,
- zvýšení finančního ohodnocení práce učitele, včetně vytvoření systému úlev a slev,
- zvýšení prestiže učitelské profese.

Vzhledem ke svému charakteru bude zřejmě i nadále profese učitele více doménou žen, ale cílem by mělo být zvýšit počet mužů na všech stupních škol, zejména však na ZŠ.

d) Odras v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

Z hlediska hodnocení fakult vzdělávajících učitele nepokládáme genderové hledisko za faktor, který by měl být zohledněn v hodnocení kvality VŠ.

1.2.10 Nekvalifikovanost učitelů

a) Aktuální stav⁹

Míra kvalifikace se ve vzdělávacím systému diferencuje jak podle typu školy, tak podle její velikosti, zřizovatele, lokality i podle demografických charakteristik učitelů a učitelek a zaměření vyučovaného předmětu.

Na 1. i 2. stupni ZŠ se míra nekvalifikovanosti pohybuje okolo 13 %. Značně odlišná kvalifikovanost učitelského sboru se vyskytuje na speciálních ZŠ. Na 1. stupni speciálních ZŠ je nekvalifikovaná přibližně čtvrtina učitelů a učitelek, 2. stupeň se vyznačuje téměř třetinovou mírou nekvalifikovanosti.

Na SŠ se míra nekvalifikovanosti pohybuje kolem stejných hodnot jako na ZŠ, existují však výrazné difference na jednotlivých typech škol. Zatímco na gymnáziích je nekvalifikovaných pouze 5 % učitelů, u speciálních škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nekvalifikovaný skoro každý druhý vyučující. Vysokou míru kvalifikovanosti najdeme na konzervatořích. Na SŠ se míra kvalifikovanosti liší podle zaměření předmětu, jenž učitelé a učitelky vyučují. Zatímco mezi učiteli a učitelkami všeobecně vzdělávacích

⁸ AKADEMICKÉ CENTRUM STUDENTSKÝCH AKTIVIT. *Závěrečná zpráva o realizaci zakázky Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele* [online]. Brno, 2012, s. 192 [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/pruzkum-problematiky-fakult-vzdelavajicich-ucitele-zprava-realizace-zakazky>

⁹ Je uváděn stav z roku 2010.

předmětů bylo v roce 2010 pouze 7,8 % nekvalifikovaných, u vyučujících odborných předmětů se již jedná o dvojnásobek (14,2 %). Největší podíl nekvalifikovaných – více než pětinu – nalezneme mezi učiteli a učitelkami vedoucími praktické vyučování.

Míra nekvalifikovanosti se velmi liší podle regionů. Jak na ZŠ, tak na SŠ je nejvíce nekvalifikovaných učitelů a učitelek v Karlovarském, Středočeském a Ústeckém kraji. V Karlovarském kraji se míra nekvalifikovanosti učitelů na obou stupních ZŠ a na SŠ nachází přibližně mezi 30–35 %. To je zhruba dvakrát až třikrát více, než činí celorepublikový průměr.

Skutečnost, zda školu zřizuje veřejný nebo neveřejný subjekt, hraje roli zejména na 2. stupni ZŠ a na SŠ. Zatímco na 1. stupni ZŠ nebyly zaznamenány rozdíly v míře kvalifikovanosti učitelského sboru podle typu zřizovatele a na SŠ se jednalo pouze o nevýrazný rozdíl, 2. stupeň ZŠ vykazoval o více než 10 % vyšší míru nekvalifikovanosti u neveřejného zřizovatele (27,4 %) než u zřizovatele veřejného (16,7 %).

Ve vztahu kvalifikovanosti a velikosti školy platí pro ZŠ, že čím menší škola, tím menší je podíl kvalifikovaných učitelů a učitelek. Na 1. stupni ZŠ do 25 žáků je dokonce 35 % učitelského sboru nekvalifikovaného, zatímco na školách s vyšším počtem žáků než 200 je nekvalifikovaných pouze 13 % učitelů a učitelek. Uvedený vztah mezi kvalifikovaností a velikostí školy neplatí obecně i pro SŠ, jelikož např. ve skupině největších SŠ lze vidět mírný nárůst nekvalifikovanosti učitelského sboru.

Nejvyšší podíl nekvalifikovaných učitelů a učitelek na všech úrovních vzdělávacího systému spadá do věkové kategorie do 35 let. Lze konstatovat, že podíl nekvalifikovaných učitelů s klesajícím věkem stoupá. Pokud srovnáme míru kvalifikace podle věku na ZŠ a SŠ, zjistíme, že na obou úrovních je vysoká míra nekvalifikovanosti učitelů a učitelek do 35 let, avšak na SŠ se objevuje více než dvojnásobný podíl nekvalifikovaných vyučujících ve věkové kategorii 55 let a více.

Z hlediska vzdělanostní struktury nekvalifikovaných učitelů převažují učitelé, kteří dosáhli nejvýše středoškolského vzdělání zakončeného maturitní zkouškou, následování absolventy vysokoškolského magisterského studia. Roste podíl nekvalifikovaných absolventů vysokoškolského bakalářského studia.

Pozitivním atributem se stává postupné snižování nekvalifikovanosti učitelů na ZŠ i SŠ. Velkou roli zde jistě sehrává tlak na nekvalifikované učitele vyvolaný zákonem č. 563/2004 Sb., ale i další faktory. Mnoho ředitelů škol se snaží o to, aby v jejich škole učili kvalifikovaní učitelé. Souvisí to s hodnocením škol, tlakem rodičů na kvalitu a též s konkurenčním bojem mezi školami. Proti tomuto trendu jdou ekonomická hlediska (nekvalifikovaný učitel je pro školu „levnější“).

Problémem na středním stupni vzdělávání se jeví vysoká míra nekvalifikovanosti učitelů a učitelek vedoucích odborné předměty a praktické vyučování. Více než pětina vyučujících takto zaměřených předmětů není kvalifikována. Pro odborně specializované školy je obtížné získat pro výuku kvalitní odborníky, kteří mají oborově odbornou i pedagogickou kvalifikaci. Tento trend by bylo dobré zvrátit.

V současné době je dle uvedeného zákona osobou odpovědnou za posouzení kvalifikovanosti či nekvalifikovanosti pedagoga ředitel školy. Někdy je posouzení stavu pro ředitele problematické, protože fakulty připravují učitele v různých programech a z názvu není vždy zřejmé, zda se jedná o pedagogickou přípravu. Proto je třeba vycházet z údajů obsažených v Dodatku k diplomu (Diploma Supplement).¹⁰

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Zpráva s odkazem na odborné studie zdůrazňuje, že dostatečná kvalifikace představuje klíčový faktor pro kvalitu vzdělávacího systému a přímo souvisí s výsledky žáků a studentů. Jedná se o jeden z nejdůležitějších činitelů podílejících se na výkonu žáků, kvalifikovanost učitelů má významnější vliv než organizace školy, vedení nebo finanční podmínky.

c) Možnosti řešení

MŠMT

- sledovat potřebu učitelů v jednotlivých krajích, soustředit se na regiony se stále vysokým podílem nekvalifikovaných pedagogů,

¹⁰ Diploma Supplement (Dodatek k diplomu) poskytuje soupis předmětů a výpis všech vykonaných zkoušek, které student absolvoval v průběhu vysokoškolského studia. Je vydáván dvojjazyčně, v českém a v anglickém jazyce.

- zohlednit počet nekvalifikovaných učitelů v regionu, kteří chtějí nastoupit ke studiu na VŠ, v počtu financovaných studentů,
- podporovat např. formou projektů fakulty, jež nabízejí a realizují studium vedoucí ke snížení nekvalifikovanosti učitelů z praxe,
- finančně podpořit studenty v oborech s nejnižším počtem kvalifikovaných učitelů (přírodovědné a technické obory),
- řešit financování studentů v učitelských oborech s náročnou infrastrukturou (zejména přírodovědné a technické obory).

Vedení krajů

- monitorovat situaci v kraji, poskytovat VŠ údaje o potřebách kraje v oblasti vzdělávání učitelů,
- podporovat snižování nekvalifikovanosti formou projektů (podpora škol – financování suplování apod., podpora studujících učitelů – hrazení části nákladů spojených se studiem – cestovné, platby za celoživotní vzdělávání).

Vedení ZŠ a SŠ

- vytvářet podmínky pro doplnění kvalifikace u učitelů, kteří mají dobré předpoklady pro učitelskou profesi (uvolňování z výuky, dočasné omezení dalších povinností na škole apod.).

Fakulty vzdělávající učitele

- vytvořit nabídku studia učitelství v oborové struktuře, jež odpovídá potřebám regionu,
- v oborech s největším počtem nekvalifikovaných učitelů v regionu nabízet studium v kombinované formě,
- zvážit možnosti realizace vzdělávání učitelů odborných předmětů ve spolupráci s odborně zaměřenými fakultami,
- využít možnosti celoživotního vzdělávání k rozšíření oborové kvalifikace učitelů (studium dalšího oboru).

d) Odras v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

V hodnocení kvality fakulty připravující učitele posoudit, zda:

- fakulta sleduje potřebu učitelů v oblasti své regionální působnosti a reaguje na ni,
- nabízené obory a počty studentů korespondují s potřebami regionu,
- fakulta nabízí studium v kombinované formě u oborů s významným počtem nekvalifikovaných učitelů v daném regionu,
- struktura celoživotního vzdělávání realizovaného fakultou pomáhá ke snižování nekvalifikovanosti učitelů v regionu.

1.2.11 Stáří učitelského sboru

a) Aktuální stav

Za negativní jev českého školství můžeme označit stárnutí populace učitelského sboru na základním a středoškolském stupni vzdělávacího systému. Narůstá počet učitelů a učitelek ve starších věkových skupinách a snižuje se zastoupení mladých učitelů a učitelek.

Největší část vyučujících na ZŠ je ve věku od 36 do 55 let. Ti reprezentují více než tři pětiny učitelského sboru. Učitelé a učitelky do 35 let tvoří necelou čtvrtinu učitelského sboru na ZŠ (24,1 %), starší 56 let představují 13,9 % učitelského sboru. Nejnižší podíl mladých učitelů a učitelek do 35 let najdeme v Jihočeském kraji (21,2 %) a nejvyšší podíl je v Jihomoravském kraji (26,8 %). Nejvyšší podíl učitelů a učitelek starších 56 let se objevuje v hlavním městě Praha (17 %) a naopak nejnižší v Pardubickém kraji (10,9 %).

Věková struktura základního školství se diferencuje z genderového hlediska. Dochází ke snižování procentuálního zastoupení učitelek do 35 let a k postupnému nárůstu podílu učitelek starších 56 let. Učitelé mají oproti učitelkám vyšší zastoupení v nejmladších věkových skupinách, avšak současně i v těch nejstarších. Struktura sboru učitelů zůstává i při postupném procesu stárnutí výrazně mladší než struktura učitelek. Učitelů mladších 35 let je v roce 2010 o téměř 14 % více než učitelek ve stejné věkové kategorii. Vyšší podíl učitelů než učitelek v rámci základního školství v roce 2010 zaznamenáme také ve věkové skupině starších 56 let. Rozdíly

ve věkové struktuře vyučujících v jednotlivých krajích jsou značné. Podíl vyučujících do 35 let se pohybuje od 29,8 % (Zlínský kraj) až po 41,6 % (Moravskoslezský kraj). Zastoupení vyučujících starších 56 let je nejvyšší v Jihočeském kraji (20,5 %) a nejnižší v Pardubickém kraji (12,9 %).

Na SŠ, konzervatořích a VOŠ zaregistrujeme největší podíl vyučujících ve věku od 36 do 55 let. Ti zastupují téměř dvě třetiny učitelského sboru (58,5 %). Učitelé a učitelky do 35 let tvoří zhruba pětinu učitelského sboru na těchto školách (20,7 %), starší 56 let představují další pětinu (20,8 %) učitelského sboru za celou Českou republiku. Nejnižší podíl mladých učitelů a učitelek do 35 let nalezneme ve Středočeském kraji (16,9 %) a Karlovarském kraji (17,4 %). Největší zastoupení v nejmladší skupině učitelského sboru je v Olomouckém kraji (23,7 %) a se shodným podílem 22,6 % také ve Zlínském kraji, Pardubickém kraji a Ústeckém kraji. Nejvyšší podíl učitelů a učitelek starších 56 let nalezneme, stejně jako v případě základního školství, v hlavním městě Praha (27,3 %) a také v Karlovarském kraji (23,4 %), kde zároveň můžeme sledovat nižší zastoupení mladých učitelů a učitelek do 45 let, než je celorepublikový průměr. Nejmenší podíl učitelů a učitelek starších 56 let objevíme v Olomouckém kraji (16,3 %) a Moravskoslezském kraji (17,4 %).

Závažná situace se nachází v oblasti odborného výcviku, kde podíl učitelek starších 56 let dosahuje téměř 17 % a učitelů ve věku 56 let a více jsou dokonce dvě pětiny.

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Klesající procento „mladých učitelů“ se stává rizikovým faktorem pro další vývoj českého školství. Během relativně krátké doby může dojít k odchodu značného počtu učitelů do důchodu. Aby byl zaopatřen chod škol, budou ředitelé přijímat nekvalifikované pracovníky, což povede ke snížení úrovně škol. Kvalitu pedagogických sborů negativně ovlivní odchod zkušených profesionálů i tím, že bez přirozeného omlazování nebude kontinuálně docházet k předávání zkušeností. V krajním případě hrozí, že v některých školách nebude mít kdo učit a vzdělání budou v přeplněných třídách zajišťovat důchodci či nekvalifikovaní učitelé.

c) Možnosti řešení

Problém věkové struktury učitelů je velmi složitý, na situaci na konkrétních školách má vliv mnoho, často protichůdně působících faktorů. Na jedné straně existují školy, jejichž vedení může zaručit chod školy pouze díky ochotě starších učitelů setrvávat ve školství i v důchodovém věku, na druhé straně v některých regionech nemohou absolventi učitelských oborů získat místo učitele, i když chtějí učit, protože místa jsou obsazena staršími nekvalifikovanými učiteli. Citlivé řešení takových situací je pro vedení škol velice náročné.

Z hlediska kontinuity práce školy a z hlediska kvality školy je optimální vyvážená věková struktura pedagogického sboru. Tento stav může pozitivně ovlivnit:

- zvyšování počtu absolventů učitelských oborů, kteří mají zájem nastoupit do školství,
- vytváření podmínek pro setrvání mladých učitelů ve školství,
- uplatňování zákona č. 563/2004 Sb. (požadavek na kvalifikovanost učitele),
- vytvoření nabídky kombinované formy studia zejména pro učitele střední generace, kteří působí na školách a chtějí ve školství zůstat i nadále.

d) Odraz v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

V hodnocení kvality fakulty připravující učitele posoudit, zda:

- existuje nabídka kombinované formy studia,
- je sledován počet nekvalifikovaných učitelů, kteří studují na fakultě,
- je vytvořen a uplatňován systém redukce obtíží při nástupu ke studiu a v samotném studiu u nekvalifikovaných učitelů, kteří zahajují vysokoškolské studium s delším časovým odstupem od SŠ,
- je vytvořen systém práce s absolventy, který pomáhá mladým učitelům vyrovnávat se s nesnázemi po nástupu do školy.

1.2.12 Motivace pro práci učitele

a) Aktuální stav

Šetření provedené ACSA ukázalo nepříznivou situaci v oblasti zájmu studentů učitelských oborů o vykonávání profese učitele. Zvláště studenti učitelství pro 2. stupeň ZŠ a učitelství pro SŠ nemají o práci učitele zájem a studium berou často jen jako způsob získání vysokoškolského titulu. Poměrně velké procento studentů (dle Zprávy 30–50 %) sdělilo, že se učitelské profesi nebude věnovat. Jako důvody uvádějí studenti a absolventi zejména to, že studium učitelství není dostatečně finančně ohodnoceno a není dostatečně prestižní, případně že se jedná o náročnou a neperspektivní práci.

Příčiny nízké motivace nespočívají však pouze v oblasti finanční. Mladí učitelé postrádají zpětnou vazbu a hodnocení své práce. „Nesouhlasili s tvrzením, že „učitelé/ky předávají zkušenosti a dělí se o svou praxi“ (nesouhlasilo cca 40 % respondentů), a jen zhruba 30 % absolventů uvedlo, že není přesvědčeno o tom, že učitelům/kám se dostává efektivní zpětné vazby a hodnocení jejich práce.“¹¹ Respondenti se vyjádřili, že by mohlo pomoci, kdyby vedení škol ve výrazně větší míře zavedlo systematický program hodnocení učitelů a motivovalo učitele ke sdílení zkušeností. Chybí i spolupráce mezi školami. Ani jeden z respondentů neuvedl, že má možnost hospitací na jiných školách nebo výměny zkušeností na organizovaných setkáních s kolegy z jiných škol.

b) Vliv na kvalitu vzdělávání

Nízká motivace způsobuje odchod ze školství i u pracovníků, kteří mají pro práci učitele kvalifikační, odborné i osobnostní předpoklady. Tento jev se bohužel týká především mužů a má za následek vysokou feminizaci školství. Investice státu do pregraduálního vzdělávání učitelů se nevrací v oblasti, do níž měla směřovat, a školy přicházejí o potenciálně kvalitní učitele.

c) Možnosti řešení

Zkušenosti některých evropských zemí dokládají, že prestiž učitelské profese a motivaci setrvat v ní značně zvyšují zákonem dané podmínky pro získání „definitivy“. Jistota zaměstnání se v dnešní době jeví jako faktor s rostoucím významem, proto počítujeme absenci zákona o státní službě.

Trend zvyšování platu učitelů by se měl udržet, ale musíme uvažovat i o dalších nástrojích, jež stupňují motivaci, a posílit jiné formy stimulace, nejen stimulaci hmotnou. Jedná se hlavně o:

- kvalitní DVPP jako nástroj profesního a osobnostního rozvoje,
- vytvoření systému hodnocení práce a poskytování zpětné vazby.

Finanční podpora může být realizována formou benefitů (slevy na vstupném do vybraných objektů a na některé kulturní a vzdělávací akce, snížení poplatků za půjčování knih a využívání internetu, výhody při nákupu jízdného, nabídka zvýhodněné rekreace apod.).

Pokud bude zavedeno školné, nabízí se jako výrazný stimul prominutí nebo snížení platby u studentů učitelských oborů, kteří setrvají v profesi po stanovenou dobu, a uhrazení příslušné částky státem.

MŠMT

- vytvořit kariérní řád, zavést systematický program hodnocení učitelů,
- zajistit kvalitní systém DVPP (nejen akreditace kurzů, ale i kontrola kvality),
- podpořit systém uznávání neformálních forem dalšího vzdělávání.

Vedení škol

- vytvořit systém supervizních setkání, podpory, koučování, uvádění nových učitelů do praxe,
- zavést program hodnocení učitelů,
- organizovat setkávání učitelů, jež by poskytla zpětnou vazbu, vytvořila prostor pro diskusi a sdílení dobré praxe v rámci školy i mezi školami.

¹¹ AKADEMICKÉ CENTRUM STUDENTSKÝCH AKTIVIT. *Závěrečná zpráva o realizaci zakázky Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele* [online]. Brno, 2012, s. 194 [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/pruzkum-problematiky-fakult-vzdelavajicich-ucitele-zprava-realizace-zakazky>

Fakulty připravující učitele

- v rámci pregraduální přípravy trénovat situace z praxe, nacvičovat, jak jednat s rodiči, se žáky, jak řešit začínající šikanu,
- vybudovat a uplatňovat systém uznávání informálního a neformálního vzdělávání, podpořit tak získání kvalifikace u nekvalifikovaných učitelů,
- pořádat setkání s absolventy zaměřená na výměnu zkušeností a řešení konkrétních situací z praxe,
- zabývat se odbornou podporou uvádějících učitelů,
- vytvořit nabídku kurzů, které pomohou zajistit prevenci syndromu vyhoření.

d) Odraz v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele

V hodnocení kvality fakulty připravující učitele posoudit, zda:

- je vytvořen a realizován systém práce s absolventy,
- je vypracována metodika uznávání informálního a neformálního vzdělávání a jak je uplatňována,
- existuje nabídka kurzů pro mentory a jaký je počet účastníků.

1.3 Pilotní ověřování

Odraz jednotlivých popsanych problémů a návrhů jejich řešení v hodnocení kvality VŠ a fakult vzdělávajících učitele byl vyjádřen systémem kritérií hodnocení VŠVU (podrobněji kapitola 2), jenž byl v období listopad 2013 – leden 2014 pilotně ověřen na sedmi VŠ v České republice. K pilotnímu ověřování byly vybrány VŠ, které uplatňují různý způsob přípravy učitelů. V pilotním vzorku jsou tak zastoupeny VŠ, na jejichž fakultách získávají studenti učitelskou kvalifikaci absolvováním magisterského i bakalářského studia nebo v akreditovaných programech celoživotního vzdělávání.

Tab. 1 Přehled VŠ a fakult vzdělávajících učitele, které se zúčastnily pilotního ověřování systému kritérií hodnocení VŠVU

VŠVU	Fakulty vzdělávající učitele
České vysoké učení technické v Praze	Masarykův ústav vyšších studií
Masarykova univerzita	Filozofická fakulta
	Přírodovědecká fakulta
	Pedagogická fakulta
	Fakulta sportovních studií
Technická univerzita v Liberci	Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Univerzita Hradec Králové	Filozofická fakulta
	Pedagogická fakulta

	Přírodovědecká fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Fakulta výrobních technologií a managementu
	Filozofická fakulta
	Pedagogická fakulta
	Přírodovědecká fakulta
Vysoké učení technické v Brně	Institut celoživotního vzdělávání
Západočeská univerzita v Plzni	Fakulta aplikovaných věd
	Fakulta filozofická
	Fakulta pedagogická

Na bázi navržené Metodiky hodnocení VŠVU provedly týmy vnitřní hodnocení své instituce v oblasti vzdělávání učitelů, zpracovaly výsledky do Zprávy o vnitřním hodnocení, a to podle stanovené struktury, a řešitelskému týmu předložily vyplněný dotazník, v němž hodnotily:

1. vhodnost/nevhodnost dílčích kritérií hodnocení,
2. vhodnost/nevhodnost zařazených otázek,
3. úplnost/nadbytečnost kritérií a otázek.

Řešitelský tým se jednotlivými připomínkami detailně zabýval. Vypořádání proběhlo ve třech kolech a zástupci týmů hodnotitelů byli s výsledky seznámeni na semináři pro pilotní školy. Některé z připomínek byly akceptovány např. úpravou stávajících kritérií či jejich doplněním. Jiné připomínky nebyly zohledněny i při shodě názorů všech fakult dané VŠVU, protože neodpovídaly pojetí kvality v rámci projektu.

1.4 Zkušenosti pilotních škol

1.4.1 Východiska pilotního ověřování

Vybrané a oslovené VŠ a fakulty přistoupily k pilotnímu ověřování velmi ochotně. Každá VŠVU si našla svou motivaci k pečlivému projednání navržené Metodiky, k diskusi o daném problému a k využití východisek pro svou další činnost. VŠVU zdůrazňovaly např.:

- možnost podrobného prověření přípravy učitelů na jednotlivých součástech univerzity,
- možnost spolupráce a výměny zkušeností s ostatními fakultami,
- možnost srovnání s ostatními pilotními VŠVU v projektu,
- možnost využití modelu nebo jeho části pro budoucí přípravu učitelů (alternativy vzdělávání).

1.4.2 Organizace a průběh

Na pilotním ověřování většinou pracoval tým, který částečně konzultoval svůj postup s dalšími pracovníky fakulty a získával od nich potřebné informace. Užší hodnotitelské týmy se skládaly obvykle ze tří až pěti členů, často byly týmy rozšířeny na deset až patnáct členů i více.

Složení týmů:

- vedení VŠ a fakult (proreктоři pro studijní činnost, děkani, proděkani),
- vyučující oborových didaktik,
- vedoucí centra pedagogické praxe, studijní referentky aj.,
- studijní oddělení, studijní referent.

Většina VŠ a fakult si sestavila pracovní verzi dílčího hodnocení svého pracoviště. Nejprve bylo provedeno individuální posouzení dotazníku, poté společná konzultace a diskuse. Při interní prezentaci docházelo ke sjednocení postojů a shodě na různých úrovních.

K realizaci pilotního výzkumu zaujímali pracovníci VŠ vstřícný a kooperativní postoj. Nebylo uvedeno žádné odmítnutí. Problém hodnocení kvality v přípravě učitelů byl pokládán za velmi aktuální téma. Došlo k pochopení významu nové Metodiky a jejího přínosu pro praxi. Uvnitř pracovišť probíhala hluboká a široká diskuse o problému a jeho důsledcích. Postoje byly vesměs kladné. Při diskusích se stanoviska jednotlivců sblížovala a nakonec docházelo k většinovému sjednocení názorů na dané problémy.

1.4.3 Výsledky a závěry

Ve většině případů byla na jednotlivých fakultách a pracovištích vytvořena pracovní verze sebehodnotící zprávy různého rozsahu. Forma projednání Zpráv o vnitřním hodnocení se na jednotlivých VŠVU lišila podle role, již zaujímá vzdělávání učitelů na dané instituci. Na některých VŠ tvoří příprava učitelů jen určitý segment vzdělávacích aktivit, proto převažovala interní prezentace výsledků na součásti, která učitelské vzdělávání zabezpečuje. Naopak zejména na pedagogických fakultách byly výsledky, jejich možný dopad a přínos, využity pro další strategii projednávány až na úrovni vedení VŠVU. Získané poznatky byly přijaty jako zásadní podněty pro další činnost. Výzkum byl považován za důležitý přínos k získání ostatních konkrétních informací nejen o pracovišti, ale i o komplexu způsobů zajišťování přípravy učitelů v různých formách.

Podle povahy VŠ a fakult se v průběhu pilotního výzkumu, při posuzování Metodiky a dotazníku a při používání otázek vyjadřujících, které skutečnosti lze v návaznosti na dílčí kritérium zjišťovat, vyskytly určité problémy s vytvořením odpovědi do hodnotícího dotazníku.

Mezi závažné připomínky patřily např.:

- nemožnost odpovědět na některé otázky, v jejichž formulaci je předpokládán budoucí stav (např. je zmiňován kariérní řád),
- nemožnost odpovědět na okruhy otázek, které vedly mimo oblast vzdělávání dané VŠVU,
- případní spolupracovníci z vnějšku vnímali materiál jako hodně směřovaný k podmínkám pedagogických fakult,
- nemožnost uplatnit specifiku přípravy odborných předmětů,
- nemožnost zohlednit při hodnocení některé specifické činnosti, a to zejména činnosti výchovných kateder (koncertní činnost, výstavy, sportovní reprezentace),
- nezařazení kritéria zaměřeného na přístup VŠVU ke studentům se specifickými vzdělávacími potřebami.

Jednotlivé VŠVU uváděly, že využijí zkušenosti a poznatky z pilotního ověřování pro vlastní potřebu řízení a pro plánování své činnosti. Celkově ohodnotily svou účast v pilotním ověřování Metodiky hodnocení VŠVU jako pozitivní. Byla konstatována shodná očekávání ve vztahu k výstupům projektu pro různé úrovně institucí zabezpečujících strategii a koncepci přípravy učitelů i její kvalitu.

Za přínos můžeme označit např.:

- možnost získat přehled o vzdělávání učitelů na jiných VŠVU,
- podněty pro změny přístupu, organizace studia,
- použití Metodiky ke specifickému hodnocení fakulty, pracoviště,
- seznámení se s možnostmi, jak měřit kvalitu VŠVU,
- využití výsledků a poznatků při přípravě strategie rozvoje VŠ a fakulty,
- zdůraznění specifických oblastí rozvoje kompetencí budoucích učitelů,
- možnost postihnout trendy při přípravě učitelů v regionu, odhadnout vývoj, přizpůsobit vzdělávací nabídku,
- přínos hodnocení kvality k lepšímu postavení pracoviště orientovaného na vzdělávání učitelů v rámci celé VŠ.

Jako kladný jev byla uváděna setkání na uspořádaných seminářích, jež umožnila vyjasnit přístupy a vymezit stanoviska týkající se pojetí kvality v přípravě učitelů.

Pilotní školy určily závažné podněty pro činnost zřizovatelů jednotlivých typů škol a pro MŠMT, např.:

- ve vzdělávací politice změnit přístup ke vzdělávání učitelů,
- zpracovat databázi učitelů podle kvalifikovanosti, aprobovanosti a věkové struktury, a to pro Českou republiku jako celek i pro jednotlivé regiony; takto připravená databáze spolu s věrohodnými a aktualizovanými údaji o počtech absolventů škol připravujících učitele (opět podle aprobací) a s demografickými daty by umožnily lépe odhadnout vývoj a plánovat nabídku studijních oborů na fakultách připravujících učitele,
- uplatňovat v systému terciárního vzdělávání objektivní kritéria hodnocení kvality respektující specifiku a společenskou významnost přípravy učitelů,
- klást důraz na sebehodnotící zprávy VŠ v procesech vnitřního i vnějšího hodnocení.

2 Metodika hodnocení VŠVU

2.1 Metodický postup

Předmětem Metodiky hodnocení VŠVU je vnitřní hodnocení, které instituce provádí svými silami a jehož výstupem je Zpráva o vnitřním hodnocení kvality VŠVU, předložená vedení hodnocené instituce. Obsahem Zprávy o vnitřním hodnocení kvality (dále jen „Zpráva“) jsou výsledky, jichž instituce dosáhla, i postupy, nástroje a prostředky, kterých pro dosažení svých cílů užívá. Hlavní cíl zpracování Zprávy spočívá ve vytvoření objektivního obrazu stavu, v němž se instituce nachází, a zároveň v inspiraci ke stanovení strategických cílů i postupů, kterými jich chce dosáhnout. Slouží k sebereflexi, k formulování silných a slabých stránek hodnocené VŠVU.

Vnitřní hodnocení kvality VŠVU je koncipováno jako dílčí hodnocení, jež navazuje na proces komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ. Řada činností může proto probíhat v jeho rámci (např. výběr a příprava týmu hodnotitelů). Úspěšnost a účinnost hodnocení je podmíněna podporou vedení instituce a kvalitní přípravou týmu pro vnitřní hodnocení kvality. Hodnotiteli se stávají pracovníci instituce, kteří mají dostatek informací vztahujících se k problematice vzdělávání učitelů, případně jsou schopni potřebné objektivní informace získat.

Proces vnitřního hodnocení kvality VŠVU je tvořen následujícími etapami:

- jmenování manažera projektu hodnocení kvality VŠVU,
- výběr hodnotitelů – ustanovení týmu pro vnitřní hodnocení kvality VŠVU,
- příprava týmu hodnotitelů,
- sběr dat a informací,
- posouzení komplexnosti dat, jejich analýza,
- vyhotovení Zprávy,
- předložení výsledné Zprávy vedení instituce.

Zpráva by měla zahrnovat:

- a. hlavní informace o VŠVU (model přípravy učitelů, jenž je na VŠ realizován, základní informace o realizovaných studijních programech, které vedou k získání učitelské kvalifikace, resp. jsou koncipovány jako učitelské, počty studentů v těchto programech, počty absolventů apod.),
- b. podrobnou charakteristiku vycházející z provedeného hodnocení kvality VŠVU, tj. souhrn zjištění, jež se vztahují k naplnění kritérií formulovaných v Metodice hodnocení VŠVU.

Struktura Zprávy respektuje rámec, který je dán Metodikou komplexního hodnocení kvality. Obsahuje tedy:

- a. název hlavního kritéria (1–3),
- b. definici hlavního kritéria (vyjadřuje podstatu kritéria),
- c. název dílčího kritéria (1a–1g; 2a–2f; 3a–3e),
- d. soubor otázek vyjadřujících, které skutečnosti lze v návaznosti na dílčí kritérium zjišťovat.

U všech dílčích kritérií je třeba poskytovat důkazy o zjištěných skutečnostech (jedná se např. o odkazy na dokumentaci VŠ, statistiky, grafy apod.).

Metodika zahrnuje tři základní kritéria, jež byla formulována na základě předchozí analýzy stavu vzdělávání učitelů a potřeb školské praxe:

Kritérium 1: Příprava a realizace studijních programů

Zde hodnotitelé zjišťují zejména, jak VŠVU sleduje a rozvíjí motivovanost uchazečů a studentů ke studiu učitelství a k vykonávání učitelské profese, v jakém rozsahu a jakými formami je ve stavbě studijních programů i v jejich realizaci využívána Metodika výstupů

z učení a navazujících forem a metod výuky a učení i forem a metod hodnocení, jak VŠ ve studijních programech reaguje na potřeby školské praxe.

Kritérium 2: Celoživotní vzdělávání

Zde hodnotitelé zjišťují zejména, v jakém rozsahu a jakými formami se VŠVU podílí na procesu celoživotního vzdělávání učitelů, a to především v adaptační fázi svých absolventů a v návaznosti na kariérní řád, nakolik je zajištěna synergie akademické sféry a školské praxe, jak se VŠVU podílí na rozvoji pedagogických kompetencí akademických pracovníků VŠ.

Kritérium 3: Vztahy s praxí

Zde hodnotitelé zjišťují zejména, jakými formami a v jakém rozsahu VŠVU spolupracuje se školskou praxí, a to na regionální i re-publikové úrovni.

Vlastní osnova Zprávy je tvořena dílčími kritérii. Těmi jsou základní kritéria rozvedena a konkretizována. Každé dílčí kritérium je doplněno otázkami, které pomáhají při vyhotovení Zprávy. Předpokládá se, že se hodnotitelé zabývají všemi uvedenými kritérii i otázkami. Ale vzhledem k diverzifikaci učitelského vzdělávání a vzhledem k rozdílným cílům vysokoškolských institucí, jež jsou řazeny mezi VŠVU, je zřejmé, že nelze požadovat, aby všechna kritéria byla ve všech sledovaných aspektech naplňována na všech hodnocených institucích. Proto hodnotitelé posoudí, která z uvedených kritérií (dílčích kritérií) odpovídají jejich cílům ve vzdělávání učitelů, a na tato kritéria se ve svém hodnocení zaměří.

2.2 Kritéria hodnocení kvality VŠVU

2.2.1 Kritérium 1: Příprava a realizace studijních programů

VŠVU připravuje a realizuje studijní programy založené na hloubkovém přístupu k učení, motivující studenty k vykonávání učitelské profese a reagující na poznané a očekávané potřeby školské praxe.

Dílčí kritérium 1a:

VŠVU má systém přijímacího řízení do navazujících studijních programů učitelství, který reflektuje odborné znalosti a dovednosti absolventů odpovídající výstupům z učení bakalářských studijních programů i v tzv. učitelských disciplínách.

1. Je součástí přijímacího řízení do navazujícího magisterského studia ověřování znalostí z pedagogických a psychologických disciplín?
2. Je součástí přijímacího řízení do navazujícího magisterského studia posouzení motivace k vykonávání učitelské profese?
3. Jsou vytvořeny podmínky pro přijímání absolventů bakalářských studijních programů jiných VŠ a fakult, včetně programů nesměřujících specificky k přípravě na učitelské povolání? Pokud ano, jaké?
4. Jsou vytvořeny specifické podmínky pro přijímání absolventů bakalářských studijních programů, kteří vykonávají učitelskou profesi jako nekvalifikovaní? Pokud ano, jaké?

Dílčí kritérium 1b:

VŠVU ve spolupráci s daným regionem uplatňuje systém pedagogických praxí, jenž je propojen s výukou obecné a oborové didaktiky a pedagogicko-psychologických disciplín, je ověřována jeho funkčnost a efektivnost hodnocením dosažených výstupů z učení.

1. Absolvují všichni studenti učitelských oborů v průběhu studia řízenou pedagogickou praxí? V jakém rozsahu a v jakých formách?
2. Jak je ve studijních plánech zajištěna logická návaznost pedagogické praxe, výuky oborových didaktik a pedagogicko-psychologických disciplín, a to z hlediska časové návaznosti, vzdělávacího obsahu a požadovaných výstupů z učení (kompetencí)?
3. Má VŠVU vytvořen systém sledování průběhu pedagogické praxe jednotlivých studentů? Jakým způsobem ověřuje získání požadovaných kompetencí?

Dílčí kritérium 1c:

Je vytvořena síť fakultních učitelů, kteří soustavně spolupracují s VŠVU v řadě oblastí (výuka, konzultační činnost, DVPP apod.). Na tzv. „fakultních školách“ je pracovníky VŠVU realizována výzkumná činnost i řízená praxe studentů. Probíhá pravidelná kontrola funkčnosti a efektivnosti systému propojení VŠVU a škol, na nichž je realizována pedagogická praxe.

1. Podílejí se učitelé z praxe na výuce studentů učitelských oborů? Jakými formami, v kterých předmětech a v jakém rozsahu?
2. Využívá VŠ k uskutečnění pedagogické praxe tzv. „fakultní školy“, nebo spolupracuje s jednotlivými učiteli na různých školách? Jakými formami a v jakém rozsahu?
3. Podle jakých kritérií je prováděn výběr učitelů, u nichž je realizována pedagogická praxe?
4. Uskutečňují učitelé VŠVU část své výuky v učitelských programech (kromě pedagogické praxe) v prostředí tzv. „fakultní školy“? Jakým způsobem a v jakém rozsahu?
5. Využívají akademičtí pracovníci a studenti VŠVU možnost realizovat výzkumnou činnost na tzv. „fakultních školách“? Jakými formami a v jakém rozsahu?
6. Ověřuje VŠVU efektivnost spolupráce s fakultními učiteli a tzv. „fakultními školami“? Jakými formami a v jakém rozsahu?
7. Reaguje VŠVU na zjištěné podněty a připomínky učitelů podílejících se na uskutečňování řízené praxe? Jakými formami a v jakém rozsahu?

Dílčí kritérium 1d:

VŠVU má zpracovány studijní programy učitelství v souladu s národním kvalifikačním rámcem a standardem začínajícího učitele. Je uplatněna Metodika výstupů z učení a na ně navazujících vyučovacích a hodnoticích metod, studijní zátěže vyjádřené v kreditech ECTS, a to při popisu všech součástí programu. Je vytvořen systém hodnocení míry naplňování výstupů z učení a účinnosti vyučovacích a hodnoticích metod.

1. V jakém rozsahu a hloubce (tj. na úrovni programů, oborů, modulů, jednotlivých předmětů) má VŠVU zpracovány popisy studijních programů s definovanými výstupy z učení v návaznosti na národní kvalifikační rámec?
2. Jak VŠVU zajišťuje, aby formy a metody výuky a učení, formy a metody hodnocení byly voleny s ohledem na předem definované výstupy z učení?
3. Jak VŠVU zkoumá, zajišťuje a ověřuje vhodnost a efektivitu užívaných forem a metod výuky a učení, forem a metod hodnocení?
4. Kdo a jakým způsobem se podílí na hodnocení kvality skladby a obsahu studijních programů? Jsou do procesu zapojeny externí hodnoticí subjekty (např. externí členové zkušebních komisí, členové vědeckých rad apod.)?
5. Jak VŠVU využívá objektivních závěrů hodnocení vzdělávacích procesů při navrhování inovací stávajících studijních programů nebo při tvorbě nových studijních programů?
6. Jakým způsobem a v jakém rozsahu VŠVU zapojuje studenty do procesu hodnocení účinnosti vzdělávacího procesu s ohledem na formulované výstupy z učení? Probíhá revize rozsahu studijní zátěže vyjádřeného počtem kreditů ECTS? Jak fakulta reaguje na podněty a kritické připomínky?
7. Jak VŠVU zajišťuje, aby pedagogové/akademici získávali potřebné kompetence k realizaci vzdělávacích postupů orientovaných na výstupy z učení?

Dílčí kritérium 1e:

VŠVU zajišťuje rozvoj diagnostických kompetencí v pregraduálním studiu, má do svých studijních plánů zařazeny disciplíny orientované na problematiku hodnocení žáků a studentů. Cílem je rozvoj takové spolupráce se školami, aby bylo zajištěno získávání a rozvoj kompetencí v oblasti jak formativního, tak i sumativního hodnocení.

1. Je problematika diagnostických kompetencí zařazena do předmětů pedagogicko-psychologického základu pregraduálního studia? V jakém rozsahu a do kterých předmětů?

2. Jakým způsobem zajišťuje VŠVU ve svých studijních plánech získávání kompetencí v oblasti hodnocení a specifického testování žáků a studentů (v jakém rozsahu, obsahu)?
3. Jakým způsobem ověřuje VŠVU u svých studentů získávání kompetencí v oblasti formativního a sumativního hodnocení?
4. Spolupracuje VŠVU v problematice testování žáků a studentů se školskou praxí? Jakými formami a v jakém rozsahu?

Dílčí kritérium 1f:

VŠVU soustavně analyzuje údaje o kvalifikovanosti učitelů, zohledňuje potřeby regionu při tvorbě nabídky studijních programů, a to i při realizaci studia v kombinované formě.

1. Jakým způsobem monitoruje VŠVU situaci v oblasti kvalifikovanosti učitelů daného regionu? Provádí soustavnou analýzu získaných údajů?
2. Jak VŠVU reaguje na výsledky analýzy? V jakém časovém horizontu?
3. Jakým způsobem je na VŠVU zajištěn proces vytváření opor pro kombinovanou formu studia (výběr předmětů, rozsah a forma opor, kvalita, systém hodnocení, metodická a technická podpora pedagogů)?
4. Jak vyhodnocuje VŠVU efektivitu a kvalitu studia v kombinovaných formách studia?

Dílčí kritérium 1g:

VŠVU má vytvořeny nástroje pro zjišťování, podporu a rozvíjení motivovanosti uchazečů o studium a studentů učitelství k vykonávání učitelské profese.

1. Je zjišťování motivovanosti k učitelské profesi součástí přijímacího řízení do všech typů programů učitelství (včetně programů celoživotního vzdělávání)?
2. Jsou vytvořeny nástroje pro zvyšování motivovanosti k vykonávání učitelské profese v průběhu bakalářského studia?
3. Jsou součástí programů bakalářského studia předměty pedagogické praxe? V jakých formách a jak jsou využívány ke zvyšování motivovanosti k učitelství?
4. Jsou předměty pedagogické praxe v bakalářském studijním programu účelně propojeny se zařazenými pedagogicko-psychologickými předměty?
5. Je vyhodnocována účinnost nástrojů určených ke zvyšování motivovanosti ke studiu učitelství nebo k vykonávání učitelské profese? Jakými formami a v jakém rozsahu?

2.2.2 Kritérium 2: Celoživotní vzdělávání

VŠVU má vytvořen systém celoživotního vzdělávání učitelů, reagující na poznané a očekávané potřeby školské praxe.

Dílčí kritérium 2a:

V oblasti DVPP je VŠVU významným poskytovatelem programů celoživotního vzdělávání učitelů.

1. Má VŠVU zpracovanou nabídku programů v oblasti DVPP? V jakém rozsahu a v jaké obsahové skladbě? Jak provádí její marketing?
2. Jak VŠVU zjišťuje aktuální požadavky školského terénu na DVPP a jak na ně reaguje?
3. Kdo a jakým způsobem se podílí na hodnocení kvality skladby a obsahu studijních programů DVPP?
4. Jsou do procesu hodnocení kvality, struktury a obsahu programů a kurzů celoživotního vzdělávání zapojeni jejich účastníci? Jakým způsobem?
5. Jak VŠVU vyhodnocuje získané závěry hodnocení kvality programů DVPP a kvality jejich realizace?
6. Jak VŠVU reaguje na zjištěné připomínky a podněty?

Dílčí kritérium 2b:

VŠVU redukuje obtíže (při nástupu ke studiu a v samotném studiu) nekvalifikovaných učitelů, kteří zahajují vysokoškolské studium s delším časovým odstupem od SŠ.

1. Jak VŠVU sleduje a analyzuje výsledky studentů, kteří v praxi působí jako nekvalifikovaní učitelé, v průběhu jejich vysokoškolského studia?
2. Jakými formami reaguje VŠVU na zjištěné důvody neúspěšnosti?
3. Vytváří VŠ jako reakci na zjištěné důvody neúspěšnosti specifické přípravné či překlenovací studijní programy pro uchazeče, kteří v praxi působí jako nekvalifikovaní učitelé?

Dílčí kritérium 2c:

VŠVU má vytvořen promyšlený a efektivní systém dalšího vzdělávání učitelů zaměřený jednak na začínající učitele, jednak na učitele s dlouhodobou praxí. V tomto systému dochází k synergickému propojení akademické sféry a školské praxe.

1. Jakými formami spolupracuje VŠVU se školskou praxí při vytváření obsahu kurzů pro začínající učitele a při jejich realizaci?
2. Má VŠVU vytvořen systém spolupráce s MŠMT a jím řízenými organizacemi zajišťujícími realizaci kariérního řádu pro učitele?
3. Jak VŠVU zajišťuje nabídku programů odpovídajících jednotlivým kariérním stupňům kariérního řádu?
4. Jak VŠVU spolupracuje s MŠMT a jím řízenými organizacemi zajišťujícími realizaci kariérního řádu pro učitele při vyhodnocování kvality nabízených programů?
5. Jak VŠVU reaguje na zjištěné nedostatky?
6. Sleduje VŠVU efektivitu přijatých opatření?

Dílčí kritérium 2d:

VŠVU má vytvořen systém celoživotního vzdělávání zaměřený na zvyšování pedagogických kompetencí akademických pracovníků. Zajišťuje pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů i z jiných VŠ.

1. Má VŠVU vytvořen systém celoživotního vzdělávání zaměřený na zvyšování pedagogických kompetencí akademických pracovníků?
2. Za jakých podmínek a jakými formami umožňuje VŠVU pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů z jiných VŠ (fakult)?
3. Očekává VŠVU od svých akademických pracovníků průkaznou pedagogickou způsobilost a požaduje jejich účast v kurzech směřujících ke zvyšování pedagogických kompetencí?
4. Kdo hodnotí kvalitu obsahu a realizace programů vzdělávajících akademické pracovníky?
5. Jak VŠVU reaguje na zjištěné podněty a připomínky?
6. Sleduje VŠVU účinnost přijatých opatření?

Dílčí kritérium 2e:

VŠVU má vytvořenu nabídku celoživotního vzdělávání, která přispívá ke snižování neaprobovanosti učitelů v regionu.

1. Jakým způsobem monitoruje VŠVU situaci v oblasti aprobovanosti učitelů daného regionu? Provádí soustavnou analýzu zjištěných údajů?
2. Jak VŠVU reaguje na výsledky analýzy zjištěných údajů v oblasti aprobovanosti učitelů daného regionu? V jakém časovém horizontu?

Dílčí kritérium 2f:

VŠVU ve spolupráci se zaměstnavateli nabízí a realizuje systém práce s absolventy, jenž přispívá k řešení adaptační fáze nastupujících učitelů. Využívá tohoto systému při přípravě studijních programů, jako zpětnou vazbu při jejich pravidelném hodnocení a při hodnocení kvality svých absolventů.

1. Jaký je rozsah, obsah a formy spolupráce (včetně poradenství) VŠVU s absolventy v tzv. adaptační fázi učitelství? Jak VŠVU zajišťuje vyhodnocování rozsahu a efektivity této spolupráce?
2. Jak VŠVU v průběhu studia získává své studenty pro zapojení do systému spolupráce s absolventy v tzv. adaptační fázi učitelství?
3. Jak se VŠVU podílí na dalším vzdělávání tzv. uvádějících učitelů? Jak vyhodnocuje účinnost tohoto vzdělávání a reaguje na kritické podněty a připomínky?
4. Jak VŠVU zjišťuje míru spokojenosti studentů/absolventů s propojením teoretické a praktické výuky, s rozsahem, obsahem a formou zařazených pedagogických praxí?
5. Jak VŠVU pracuje s kritickými podněty a stížnostmi svých absolventů, jak je vyhodnocuje a řeší?
6. Jak VŠVU posuzuje efektivitu přijatých řešení kritických podnětů svých absolventů?

2.2.3 Kritérium 3: Vztahy s praxí

VŠVU se aktivně zapojuje do vztahů s externími subjekty.

Dílčí kritérium 3a:

VŠVU má vytvořen funkční systém propojení s absolventy a jejich potenciálními zaměstnavateli. Využívá tohoto systému při přípravě studijních programů, jako zpětnou vazbu při jejich pravidelném hodnocení a při hodnocení kvality svých absolventů.

1. V jakém rozsahu a jakým způsobem spolupracuje VŠVU se školskou praxí?
2. Podle jakých kritérií vybírá VŠVU své partnery ze školské praxe, např. potenciální zaměstnavatele, učitele, zřizovatele apod.?
3. Jak VŠVU získává od svých partnerů informace o připravenosti svých absolventů, jak analyzuje a vyhodnocuje získaná data? Jak reaguje na kritické podněty? Jak vyhodnocuje účinnost přijatých opatření?
4. Jak VŠVU spolupracuje s partnery při inovacích, resp. tvorbě studijních programů/oborů?
5. Jak VŠVU zjišťuje a vyhodnocuje očekávané profesní potřeby školské praxe? Jak posuzuje efektivitu přijatých opatření (např. ve skladbě nabídky studijních programů/oborů)?
6. Jak VŠVU přezkoumává vhodnost a účinnost realizované spolupráce se školskou praxí?

Dílčí kritérium 3b:

Mezi kritéria výběrového řízení akademických pracovníků vybraných oborů (např. oborové didaktiky, vybrané pedagogicko-psychologické disciplíny) je zahrnut požadavek praxe na škole odpovídajícího typu.

1. Požaduje VŠVU, aby akademický pracovník nastupující jako učitel oborových didaktik a pedagogicko-psychologických disciplín specificky zaměřených na učitelství měl praxi na škole odpovídajícího typu? V jakém rozsahu a v jaké formě?
2. Uplatňuje VŠVU požadavek doplnění praxe na škole odpovídajícího typu u akademických pracovníků, kteří zajišťují výuku oborových didaktik a vybraných pedagogicko-psychologických disciplín specificky zaměřených na učitelství? V jakém rozsahu a v jaké formě?

Dílčí kritérium 3c:

VŠVU se aktivně podílí na činnostech podporujících na ZŠ a SŠ zájem o další studium.

1. Jakými formami a v jakém rozsahu spolupracuje VŠVU se ZŠ a SŠ v oblasti zvyšování zájmu o další studium?
2. Jakými formami a v jakém rozsahu spolupracuje VŠVU s mimoškolními vzdělávacími institucemi v oblasti zvyšování zájmu o další studium?
3. Jak VŠVU sleduje a vyhodnocuje účinnost realizovaných forem spolupráce?

Dílčí kritérium 3d:

VŠVU podporuje autorské zpracování učebnic pro ZŠ nebo SŠ, vývoj učebních pomůcek, původních vyučovacích metod a postupů. Tyto aktivity oceňuje jako jeden z výstupů vysokoškolského učitele v oblasti VaVal.

1. Jak se VŠVU jako instituce podílí na tvorbě učebnic svého oboru pro ZŠ nebo SŠ?
2. Jak se podílí VŠVU na vývoji učebních pomůcek pro ZŠ nebo SŠ?
3. Jak se podílí VŠVU na rozvoji a ověřování nových vyučovacích metod a postupů pro ZŠ nebo SŠ?
4. Jakým způsobem oceňuje VŠVU akademické pracovníky a jejich týmy zabývající se tvorbou učebnic a dalších metodických materiálů?

Dílčí kritérium 3e:

VŠVU se výsledky své výzkumné činnosti podílí na tvorbě vzdělávací politiky státu.

1. Jak se VŠVU podílí na přípravě koncepčních materiálů v součinnosti s dalšími institucemi, např. s MŠMT, s reprezentací VŠ (Radou VŠ), s profesními organizacemi učitelství, odborovým svazem, nadacemi zabývajícími se vzděláváním apod.?
2. Jakou formou a v jakém rozsahu se VŠVU zúčastňuje připomínkových řízení, návrhů úprav a doporučení k materiálům o vzdělávání (např. návrhy zákonů, standardy, metodiky apod.)?

ZÁVĚR

Předložený výstup klíčové subaktivity KA1B naplňuje cíl IPN Kvalita vytvořit návrh specifických kritérií hodnocení kvality VŠVU a zapracovat je do systému hodnocení kvality. Zároveň dokládá oprávněnost stanovení tohoto cíle a potvrzuje, že systém hodnocení kvality ITV/VŠ lze doplnit či rozšířit o segmenty, které odpovídají specifikům dané oblasti vzdělávání.

Kritéria hodnocení kvality VŠVU představují jeden z důležitých prvků systému komplexního hodnocení kvality terciárního vzdělávání. Důsledné uplatňování tohoto systému může výrazně přispět k řešení zjištěných problémů a nedostatků v oblasti vzdělávání učitelů a v konečném důsledku i k řešení problémů a zvýšení kvality systému školství v České republice (viz podkapitola 1.2 Identifikace a formulace základních problémů).

POUŽITÉ POJMY

Adaptační fáze	Počáteční působení v učitelské praxi po absolvování studia, trvající průměrně jeden až dva roky. V současnosti není definována legislativní normou, její vymezení a konkrétní charakteristiku předpokládá kariérní řád.
Aprobovanost	Způsobilost, kvalifikovanost učitele pro výuku na určitém stupni škol, resp. pro výuku určitých předmětů.
Aprobovaný učitel	Učitel, který je kvalifikován pro výuku na určitém stupni škol, resp. pro výuku určitých předmětů.
Celoživotní vzdělávání	Veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, jež se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. Nahrazuje se pojmem celoživotní učení, který zdůrazňuje aktivní roli učícího se.
Doplňující pedagogické studium	Doplňující pedagogické studium je specializovaným studiem, kdy účastník získává ve svém oboru další nebo vyšší kvalifikaci. Doplnující pedagogické studium představuje jednu z forem celoživotního vzdělávání. Je akreditováno podle § 25 odst. 1 a 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
Efektivita	Odborný termín, který vyjadřuje míru fungování procesu, jevu, systému apod. s co nejmenší možnou mírou plýtvání. V oblasti pedagogiky se jedná o využívání účinných metod např. v oblasti komunikace, učebních procesů nebo hodnocení účinnosti v průběhu či na konci sledovaného procesu nebo jde o vyjádření poměru mezi vynaloženými finančními náklady, časem a pracovním zatížením a dosaženým pedagogickým účinkem vzhledem k předem stanoveným či očekávaným cílům. ¹²
Evaluace	Evaluace je systematický proces cíleně zaměřený na určování a posuzování hodnoty a dopadu programů, institucí, politik, procesů, intervencí nebo služeb a jejich účastníků. Klíčovým záměrem evaluace je tvorba doporučení nebo změny. ¹³
Fakultní škola	Mateřská, základní či střední škola, s níž VŠVU (fakulta) uzavírá dohodu o vzájemné spolupráci. Většinou na ní probíhá pedagogická praxe, někdy je spolupráce prohloubena i o spolupráci v oblasti výzkumu a celoživotního vzdělávání. Status tzv. „fakultní školy“ není dosud vymezen žádnou legislativní normou.
Fakultní učitel	Vybraný učitel, který se větší či menší měrou podílí na praxi studenta učitelského studijního programu. Jeho status není dosud vymezen žádnou legislativní normou.
Formativní hodnocení	Dílčí, průběžné hodnocení, jehož cílem je zjistit míru dosažení stanovených výstupů z učení v určité etapě výuky. Předkládá průběžnou informaci primárně studujícímu, jeho jádrem je zpětná vazba, kterou podává vyučujícímu i studentovi.

Hlubkový přístup k učení	Přístup založený na tom, aby studenti byli schopni propojit nově získané vědomosti s již nabytými znalostmi, vyhledávat souvislosti se základními principy, nové poznatky vysvětlovat a aplikovat v praxi.
Hodnocení	Je to komplexní činnost přisuzování hodnoty vybraným vnitřním a vnějším jevům a procesům. Činnost vyjadřující hodnotové postoje v podobě hodnotících soudů. Hodnocení vychází ze subjektivních nebo objektivních hodnot, nároků, požadavků a očekávání jako kritérií kvality. ¹⁴
Hodnoticí kritéria	Popisy toho, co má student dělat, aby dosáhl určitých měřitelných výstupů z učení.
Hodnoticí metoda	Postup, jímž je zjišťováno, že student dosáhl stanovených hodnotících kritérií.
Informální vzdělávání – informální učení	Jakékoliv získávání vědomostí, osvojování si dovedností, postojů a kompetencí, neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované, spontánní a nemající charakter záměrného učení.
Kariérní řád pro učitele – kariérní systém pedagogických pracovníků	Dokument, jenž upravuje postavení vysokoškolsky vzdělaných učitelů. Pravidelně hodnotí jejich pracovní výkon, tvůrčí činnost a dosažené výsledky. Pracovníci jsou na bázi hodnocení zařazováni do kvalifikačních stupňů. Dosud není vymezen legislativní normou.
Kompetence	Soubor způsobilostí, vědomostí, znalostí, schopností, kognitivních i praktických dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jednotlivce a jeho adekvátní uplatnění ve společnosti.
Kredit ECTS	Je odvozen z pracovní zátěže studenta nutné pro získání stanovených výstupů z učení. Jeden kredit ECTS odpovídá 25–30 hodinám práce.
Kurikulární reforma	Její podstata spočívá ve změně cílů a obsahu vzdělávání směrem k utváření a rozvoji životních dovedností (klíčových kompetencí) a k přípravě žáků pro praktický život. Změnou procházejí i procesy řízení vzdělávání, jeho průběžná diagnostika a způsoby hodnocení dosahovaných výsledků.
Kvalifikovanost učitelů	Je stanovena zákonem č. 563/2004 Sb. jako soubor předpokladů pro výkon činnosti pedagogických pracovníků.
Mentor	Mentor je praktik s vlastní zkušeností v dané oblasti či v dané pozici. Je to průvodce, učitel, rádce, mistr. Jde o zkušenější osobu, která někoho vede v určité oblasti. Učí své svěřence názorně, vlastním příkladem, dle své nejlepší životní zkušenosti. Ukazuje a sdílí osvědčené postupy. ¹⁵
Národní rámec kvalifikací terciárního vzdělávání	Kvalifikační rámec v České republice, který rozsahem odpovídá QF-EHEA (Qualifications framework in the European Higher Education Area / Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání). Je nástrojem pro vývoj a zajišťování kvality kvalifikací v terciárním vzdělávání na základě prokazovaných znalostí, dovedností a způsobilostí absolventů.

<i>Neformální formy dalšího vzdělávání – neformální vzdělávání</i>	Zahrnuje jakékoliv formy organizovaného vzdělávání, jež nevede k získání uceleného stupně vzdělání.
<i>Nekvalifikovaný učitel</i>	Učitel, který nesplňuje podmínky pro kvalifikovanost stanovenou zákonem.
<i>Pedagogická praxe</i>	Forma odborného vzdělávání, jež se uskutečňuje na školách různého typu. Je povinnou součástí studijního programu, realizuje se v různých formách.
<i>Pregraduální příprava (vzdělávání) učitelů</i>	Bakalářské a magisterské studium, které vede k získání vysokoškolské učitelské kvalifikace.
<i>Specifické vzdělávací potřeby – speciální vzdělávací potřeby</i>	Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné věnovat zvýšenou péči. Dělí se na žáky se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 16, vyhláška MŠMT České republiky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, a novela této vyhlášky – vyhláška č. 147/2011 Sb.
<i>Standard kvality učitelské profese</i>	Kritéria, která sjednotí úroveň kvality učitele. Popisují vědomosti, dovednosti, schopnosti, kompetence, postoje a hodnoty, které učitel potřebuje k řádnému vykonávání své profese. Standard kvality učitelské profese je chápán jako sjednocující rámec pro vymezení profilu absolventa studia učitelství na fakultách připravujících učitele. Dosud nebyl stanoven.
<i>Strukturace studia</i>	Vysokoškolské studium založené na třech cyklech – bakalářském, magisterském a doktorském, přičemž každý cyklus je popsán deskriptory, jež vychází z výstupů z učení. Jedná se o základní rys společného Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.
<i>Studijní obor</i>	Specifikace zaměření studijního programu, která koresponduje s určitým vědním oborem. Studijní obory v rámci studijního programu jsou charakterizovány dílčími odlišnými výstupy z učení, zejména v kategorii odborných znalostí.
<i>Studijní program</i>	Soubor výstupů z učení a jim odpovídajících metod výuky a hodnocení, jež jsou v daném kreditovém rozsahu dle ECTS předepsány k získání kvalifikace v jednom nebo více oborech studia.
<i>Studijní zátěž – pracovní zátěž</i>	Vyjadřuje dobu, kterou student běžně potřebuje k tomu, aby absolvoval činnosti související s učením (přednášky, semináře, projekty, samostudium, praxe, zkoušky), jež jsou nezbytné pro dosažení očekávaných výstupů z učení.
<i>Sumativní hodnocení</i>	Celkové, konečné, výstupní hodnocení, jehož cílem je zjistit dosažení stanovených výstupů z učení na konci výukového období.

Školská praxe	Souhrnně označuje jednotlivé typy a stupně škol, školských zařízení a všech institucí, které buď zajišťují přímou vzdělávací činnost, nebo se na ní podílejí její podporou či monitorováním.
Učitelské kompetence	Soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.
Uvádějící učitel	Učitel pověřený všestrannou pomocí absolventovi VŠVU v adaptační fázi. Nejrůznějšími formami (vzájemné hospitace, neformální konzultace, společné řešení problémů apod.) pomáhá absolventovi zvládnout počáteční období jeho profesního působení.
Vyučovací metoda	Metoda, jež určuje cestu k naplňování cílů vyučování. Koordinovaný systém činností učitele a studentů, který je zaměřen na dosažení výchovně vzdělávacích cílů za dodržení didaktických zásad.
Výstupy z učení	Formulace toho, co student zná, čemu rozumí, co je schopen dělat po skončení jakéhokoliv procesu edukace (vzdělávání).

¹² RÝDL, Karel. Efektivita. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. 2011 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://slovník.evalvacninaastroje.cz/#phraselId=26&phrase=efektivita>

¹³ SEBEROVÁ, Alena. Cesta zvyšování kvality vyučování – stanou se učitelé výzkumníky ve svých třídách?. *Orbis Scholae*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 143–155. ISSN 1802-4637.

¹⁴ SEBEROVÁ, Alena a Petra ŠUSTOVÁ. Hodnocení. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. 2011 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://evalvacninaastroje.rvp.cz/slovník/#phraselId=49&phrase=hodnocen%C3%AD>

¹⁵ RÝDL, Karel a Kateřina ŽEŽULOVÁ. Mentor. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. 2011 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://evalvacninaastroje.rvp.cz/slovník/#phraselId=80&phrase=mentor>

SEZNAM ZKRATEK

ACSA	Akademické centrum studentských aktivit
DDM	Dům dětí a mládeže
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System / Evropský kreditní systém
EFQM	European Foundation for Quality Management / Evropská nadace pro management kvality
HDP	Hrubý domácí produkt
IPN	Individuální projekt národní
ISCED 97	International Standard Classification of Education / Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
ITV	Instituce terciárního vzdělávání
KA1B	Klíčová subaktivita Fakulty připravující učitele
KA2	Klíčová aktivita Hodnocení kvality v oblasti vzdělávání
KA3	Klíčová aktivita Komplexní hodnocení kvality
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Q-RAM	Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání
QF-EHEA	Qualifications framework in the European Higher Education Area / Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání
SŠ	Střední škola
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
VaVal	Výzkum, vývoj a inovace
VKM	Věda, kvalita a mobilita (kritéria VKM – obecná kritéria stanovená pro hodnocení kvality VŠ)
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
VŠVU	Vysoká škola vzdělávající učitele
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

- Obr. 1** Diagram 1: fáze řešení metodiky
- Tab. 1** Přehled VŠ a fakult vzdělávajících učitele, které se zúčastnily pilotního ověřování systému kritérií hodnocení VŠVU

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

AKADEMICKÉ CENTRUM STUDENTSKÝCH AKTIVIT. ACSA: *Akademické centrum studentských aktivit* [online]. [cit. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://acsa.cz/main/index.php>

AKADEMICKÉ CENTRUM STUDENTSKÝCH AKTIVIT. *Závěrečná zpráva o realizaci zakázky Průzkum problematiky fakult vzdělávajících učitele* [online]. Brno, 2012. 207 s. [cit. 2014-04-10].

Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/pruzkum-problematiky-fakult-vzdelavajicich-ucitele-zprava-realizace-zakazky>

COUFALOVÁ, J., J. MIŇHOVÁ a J. VAŇKOVÁ. Restructuring of teacher training in order to improve its quality. In: *Quality Education in European Context and the Dakar Follow-up*. Nitra: Constantine the Philosopher University, 2003, s. 53–57. ISBN 80-8050-636-1.

COUFALOVÁ, Jana a Jana VAŇKOVÁ. Přinese strukturované studium změnu kvality profesní přípravy učitelů?. In: *Hodnocení kvality vysokých škol*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2004, s. 8–13. ISBN 80-7044-543-2.

COUFALOVÁ, Jana a Jana VAŇKOVÁ. Může vysoká škola připravit kvalitního učitele?. In: *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 27–32. ISBN 978-80-7043-869-5.

HNILICA, J., P. PABIAN a T. HÁJKOVÁ, eds. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 3. díl, Zkušenosti a doporučení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 98 s. ISBN 978-80-87601-11-2.

CHVÁL, Martin et al. *Školy na cestě ke kvalitě: systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 252 s. ISBN 978-80-86856-90-2.

Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, ©2013. 140 s. [cit. 2014-04-09]. ISBN 978-92-9201-412-4.

Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf

MCKINSEY & COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. Praha, 2010. 57 s. [cit. 2014-04-10].

Dostupné z: <http://www.aktivniskoly.cz/news/Kinsey%20-%20Edu%20report.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2012: vzdělávání v roce 2012 v datech* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. 132 s. [cit. 2014-04-09]. ISBN 978-80-87601-17-4. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1?highlightWords=v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD+zpr%C3%A1va+stavu>

MOURSHED, M., Ch. CHIJIJOKE a M. BARBER. *How the world's most improved school systems keep getting better* [online]. London: McKinsey & Company, 2010. 126 s. [cit. 2014-04-09].

Dostupné z: <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>

NANTL, Jiří a Petr ČERNIKOVSKÝ et al. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1. díl, Národní deskriptory*. 2. rev. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2011. 47 s. ISBN 978-80-254-8569-9.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2. aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-802-4747-484.

RÝDL, Karel. *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. 2011 [cit. 2014-04-09].

Dostupné z: <http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/>

RÝDL, Karel. Efektivita. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. 2011 [cit. 2014-04-09].

Dostupné z: <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=26&phrase=efektivita>

RÝDL, Karel a Kateřina ŽEŽULOVÁ. Mentor. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. 2011 [cit. 2014-04-09].

Dostupné z: <http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#phraseId=80&phrase=mentor>

Sdělení komise Radě a Evropskému parlamentu o zlepšování kvality vzdělávání učitelů. In: *EUR-Lex: Access to European Union law* [online]. Brusel, 2007 [cit. 2014-04-10].

Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=CELEX:52007DC0392>

SEBEROVÁ, Alena. Cesta zvyšování kvality vyučování – stanou se učitelé výzkumníky ve svých třídách?. *Orbis Scholae*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 143–155. ISSN 1802-4637.

SEBEROVÁ, Alena a Petra ŠUSTOVÁ. Hodnocení. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. 2011 [cit. 2014-04-09].

Dostupné z: <http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#phraseId=49&phrase=hodnocen%C3%AD>

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. 229 s. ISBN 80-708-3942-2.

VEREŠOVÁ, M., R. ŽILOVÁ a L. VOZÁR. *Kvalita vzdelávania na UKF v Nitre: monitoring a vyhodnotenie implementácie európskych noriem a smerníc (ESG)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2012. 167 s. ISBN 978-80-558-0175-9.

Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011. Praha: Český statistický úřad, 2013. 183 s. ISBN 978-80-250-2354-9.

Metodika IPN KVALITA
Metodika hodnocení kvality vysokých škol vzdělávajících učitele

Vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Karmelitská 7, Praha 1
Individuální projekt národní pro oblast terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje:
Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání (IPN KVALITA)

<http://kvalita.reformy-msmt.cz/>

Design: Martina Mončeková

Sazba: Martina Mončeková

Praha 2014

Metodika IPN KVALITA

**Metodika
hodnocení kvality vysokých
škol vzdělávajících učitele**

© MŠMT

ISBN: 978-80-87601-22-8

ISBN: 978-80-87601-25-9