

Průběžná evaluační zpráva

**Evaluace pokusného ověření Systému podpory
provázejících učitelů**

listopad 2024

Pavla Burgos.....pavla@govlab.cz

Vítězslav Lounek.....vitezslav@govlab.cz

Obsah

Shrnutí	3
O této analýze	3
Hlavní zjištění.....	4
Úvod	7
Metodologie výzkumu a použitá data	8
Metodologická upozornění.....	10
Základní charakteristiky datových souborů	11
Kvalita realizovaných pedagogických praxí	14
Provázející učitelé	14
Studenti	21
Podmínky pro výkon činnosti provázejícího učitele.....	28
Provázející učitelé	28
Vedení škol	32
Účinnost a přínosnost vstupního a průběžného vzdělávání pro provázející učitele ..	34
Provázející učitelé	34
Vedení škol	43
Vzdělávací instituce.....	45
Spolupráce na zajištění pedagogických praxí mezi institucemi; spolupráce PU a institucí.....	51
Provázející učitelé	51
Vedení škol	53
Vzdělávací instituce.....	60
Slabé stránky a rizika pro ostrý provoz.....	62
Seznam použitých zkratk	64
Zdroje	64

Shrnutí

O této analýze

Cílem této průběžné evaluační zprávy je zhodnocení dosavadního průběhu pokusného ověřování Systému podpory provázejících učitelů (SPPU), které na vybraných regionální školách probíhalo a bude probíhat ve školním roce 2023-2024, 2024-2025 a v první polovině školního roku 2025-2026. Provázející učitelé*ky vedou studenty*ky studijních nebo vzdělávacích programů a žáky oborů vzdělání vedoucích k získání odborné učitelské kvalifikace, a to v rámci praxí, příprav na výuku i praktických vyučování.

Pro komplexní zhodnocení projektu byla jako zdroj dat využita dotazníková šetření, v nichž byly dotazovány všechny zainteresované strany:

- Provázející učitelé*ky (PU)
- Studenti*ky konající pedagogické praxe pod dohledem PU
- Vedení škol, na kterých probíhají pedagogické praxe
- Instituce vzdělávající PU

Za účelem spolehlivějšího srovnání efektu intervence jsou v šetření zahrnuti jak PU, kteří se ověřování účastní (intervenční skupina), tak ti, kteří do projektu zapojeni nejsou (kontrolní skupina). Podobně máme informace od studentů*ek, jejichž PU jsou do projektu zapojeni, i těch, jejichž PU zapojeni nejsou.

Hlavní zjištění

Dosavadní hlavní zjištění evaluace lze shrnout následovně: v jednom časovém bodě prakticky ve všech sledovaných oblastech, v nichž lze srovnávat intervenční a kontrolní skupiny (v kvalitě praxí, podmínkách pro vykonávání role PU, spolupráce s institucemi), vykazují intervenční skupiny PU i intervenční skupiny studentů*ek mírně, ale konzistentně vyšší spokojenost s průběhem a kvalitou praxí a s organizačními podmínkami praxí a mírně lépe hodnotí kompetence své i kompetence jiných osob zahrnutých v projektu. Právě konzistence výpovědí obou stran – učitelů*ek i studentů*ek – napříč tématy podporuje tezi o předpokládaném přínosu intervence. Zároveň v celkovém hodnocení své účasti v projektu hodnotí PU, že je jednotlivé aktivity projektu podpořily v tom, aby lépe porozuměli své roli, jejím cílům a náplni. Mnozí potvrzují, že jim projekt pomohl ujasnit si konkrétní kroky při vedení praxí, způsoby poskytování zpětné vazby i důležitost reflexe.

Kvalita pedagogických praxí je dle PU i jimi provázených studentů*ek na vysoké úrovni. PU se v absolutní většině případů daří pracovat s příslušnými kompetenčními rámci, vyčleňovat si čas na reflexe i výuku (zároveň 64 % zapojených a 50 % nezapojených PU zcela či spíše souhlasí s tím, že je jejich role časově náročná). Pokud by však PU mohli dle otevřených odpovědí navrhnout nějaká vylepšení pedagogických praxí, nejčastěji uvádí poptávku po delších a souvislejších praxích studentů. Studenti by pak dle názoru PU lépe pochopili celkovou kulturu a chod školy a třídních kolektivů a efektivněji se mohli zapojit do výuky. S tím souvisí i fakt, že pro PU může být někdy složité nastavit v tak krátkém čase komunikaci tak, aby se studenti*ky nebáli chybovat a ptát se – zapojení PU jsou si však v tomto potřebném vytváření bezpečného prostředí pro rozvoj studentů*ek jistější než nezapojení PU (Cliffovo delta rozdílů mezi zapojenými a nezapojenými PU = 0,21-0,25).

86 % všech PU si je zcela či spíše jistých ve své roli (příčemž zapojení PU vykazují jen marginálně vyšší míru nejistoty) a jsou se spoluprací se studenty*kami spokojeni. Zároveň v celkovém hodnocení své účasti v projektu popisují, že je jednotlivé aktivity projektu podpořily v tom, aby lépe porozuměli své roli, jejím cílům a náplni. Mnozí potvrzují, že jim projekt pomohl ujasnit si konkrétní kroky při vedení praxí, způsoby poskytování zpětné vazby i důležitost reflexe.

PU dále uváděli dobu strávenou spoluprací se studenty*kami a různými činnostmi samotných studentů*ek. Společnou přípravou výuky strávili zapojení PU v mediánu 15 hodin nezapojení 6 hodin (Cohenovo d rozdílů je rovno 0,67); reflexí výuky strávili zapojení PU 19 hodin a nezapojení PU 10 hodin (d = 0,57). Odhady rozdílů hodin jsou však méně přesné, neboť nezapojení PU nevedli povinně výkazy činností.

Studenti*ky oceňují komunikaci s PU a organizaci pedagogických praxí. Obecně mírné rezervy nacházíme u hodnocení nastavování rozvojových cílů studentů*ek (přesto je tato činnost hodnocena výrazně lépe studenty*kami zapojených PU, Cohenovo d = 0,40).

Studenti*ek zapojených a nezapojených PU se také liší v tom, jak hodnotí aktivity spjaté s průběhem pedagogické praxe – všechny jsou (v různých mírách) hodnoceny kvalitněji studenty*kami zapojených PU. Nejvýraznější rozdíly mezi těmito dvěma skupinami spatřujeme u pozorování výuky (Cohenovo d = 0,36), přípravy na výuku (d = 0,27) a tandemové výuky (d = 0,26).

Školy dokážou dle názorů jejich vedoucích pracovníků i za současného stavu udržovat přijatelné **podmínky pro výkon činnosti PU**. Příplatek pro zapojené PU přispívá k tomu, že se 52 % PU přiklání k tomu, že je provázení spíše či zcela dostatečně finančně ohodnoceno (oproti 32 % u nezapojených). Dále především u zapojených PU existuje poměrně vysoká poptávka po snížení rozsahu týdenní pedagogické činnosti během praxí, aby mohli dedikovaný čas věnovat kvalitnímu výkonu své role. PU se také cítí projektem podpořeni a 70 % z nich by mělo větší či menší zájem o další setkávání s kolegy/němi za účelem výměny zkušeností. Sdílení zkušeností s ostatními PU bylo spolu s adekvátním vzděláváním pro roli PU a metodickou podporou, nejvíce ceněnou podporou v otevřených odpovědích zapojených PU. Dále si učitelé a učitelky cenili podpory z vysílajících institucí, která vedla k lepšímu pochopení a systematizaci jejich role PU. Tyto faktory provázající učitelé vnímají jako zásadní podporu pro realizaci kvalitních praxí.

Vstupní a průběžné vzdělávání jsou ve svém přínosu hodnoceny PU téměř totožně (průměr 6,7 a 6,9 na 10bodové škále). 32 % PU si myslí, že vstupní vzdělávání spíše či vůbec nereflektovalo jejich potřeby, u průběžného vzdělávání jde o 29 %. Rozsah průběžného vzdělávání v délce 20 hodin ročně je většinou PU považován za spíše či příliš velký (v součtu 57 %); téměř nikdo z respondentů by si nepřál počet hodin navýšit. PU, kteří považují rozsah za přiměřený, jsou častěji spokojeni s nabídkou vzdělávání.

Názor na návrh zavedení vícedenních vzdělávacích kurzů je převážně negativní, 72 % PU by s nimi bylo spíše či zcela nespokojeno.

Na přínosu průběžného vzdělávání pro školu se vedení škol neshodnou. Kontroverzním tématem je rovněž zátěž povinných 40 hodin (20 vstupní a 20 průběžné) vzdělávání pro školu – zatímco pro některá vedení jde z hlediska organizační náročnosti o sotva postřehnutelný proces, 13 % je považuje za zcela maximálně zatěžující pro provoz jejich školy.

Spolupráce PU s institucemi vysílajícími studenty na praxi je považována za kvalitní – 86 % zapojených PU v určité míře chválí organizaci pokusného ověřování ze strany MŠMT. Zapojení PU se ve srovnání s nezapojenými PU cítí více respektováni i informováni vysílajícími institucemi. Rovněž dodatečné administrativní povinnosti spojené se zapojením do pokusného ověřování SPPU snášejí zapojení PU velmi dobře, v součtu 86 % se (ve větší či menší míře) kloní k souhlasu s tím, že administrativní zátěž je na přijatelné úrovni.

Dle názoru vedení škol vedlo zapojení do pokusného ověřování SPPU ke zvýšení kvality pedagogických praxí. V součtu 78 % škol považovalo fungování systému pedagogických praxí před zapojením za spíše či zcela vhodné, při hodnocení systému po zapojení tento podíl vzrostl až na 96 %; přičemž současné nastavení systému hodnotí jako zcela vhodné dvojnásobný podíl respondentů ve srovnání s nastavením před zapojením.

Vzdělávací instituce hodnotí vysoce kvalitně spolupráci jak s PU, tak se zástupci MŠMT. Od ministerstva by pouze ve vybraných případech požadovaly vyšší podporu pro realizaci vstupního a průběžného vzdělávání.

V závěru zprávy jsou souhrnně identifikovány **slabé stránky** pokusného ověřování a potenciální rizika pro ostrý provoz SPPU.

Otázkou zůstává, jakým způsobem se budou pozorované efekty intervence a názory zainteresovaných stran vyvíjet s přibývajícím dobou trvání pokusného ověřování SPPU. Analýza zahrnující časovou dimenzi bude součástí závěrečné evaluační zprávy v roce 2025.

REPORT

Úvod

Pokusné ověřování Systému podpory provázejících učitelů: Cíle a průběh

Pokusné ověřování Systému podpory provázejících učitelů je tříletý proces, který Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zahájilo s cílem ověřit a optimalizovat systém podpory provázejících učitelů v regionálním školství. Tento systém zahrnuje klíčové aspekty, jako jsou podmínky financování, vstupní a průběžné vzdělávání provázejících učitelů a evaluaci vzdělávacích programů realizovaných zapojenými vzdělávacími institucemi.

Cílem pokusného ověřování je vytvořit udržitelný systém, který zajistí efektivní přípravu budoucích učitelů a přispěje k vyšší kvalitě jejich pedagogických praxí. Systém je navržen tak, aby provázející učitelé, kteří vedou studenty učitelství během pedagogických praxí, získávali nejen finanční ohodnocení, ale i metodickou podporu a cílené vzdělávání.

Ověřování probíhá od září 2023 do prosince 2025, přičemž novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, má nabýt účinnosti k 1. lednu 2026. Z tohoto důvodu bude třetí školní rok pokusně ověřován pouze do prosince 2025.

Průběh pokusného ověřování:

- **První rok (2023/2024):** Zapojeno bylo 902 provázejících učitelů ze 302 škol, pokrývajících všechny kraje České republiky s výjimkou Kraje Vysočina a Karlovarského kraje.
- **Druhý rok (2024/2025):** Zvýšena byla kapacita na 1227 provázejících učitelů z 398 škol, opět ve všech krajích ČR kromě Kraje Vysočina a Karlovarského kraje.

Pokusné ověřování je organizováno ve spolupráci s pedagogickými, filozofickými, přírodovědnými a tělovýchovnými fakultami, vyššími odbornými školami a středními pedagogickými školami, které připravují učitele. Součástí systému je i důraz na reflexi pedagogických praxí, kdy provázející učitelé a studenti společně analyzují a vyhodnocují proběhlou výuku. Tento proces reflexe a zpětné vazby umožňuje studentům rychleji a efektivněji propojit teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi, což podporuje jejich profesní růst a kompetence.

Podmínky účasti: Do pokusného ověřování se mohou přihlásit školy zřizované obcemi, svazky obcí nebo kraji, které mají uzavřenou spolupráci s institucemi připravujícími učitele. Podmínkou přihlášky je doložení této spolupráce formou podepsané dohody. Školy obdrží finanční prostředky na vyplácení příplatků provázejícím učitelům za jejich činnost, což má podpořit kvalitu pedagogických praxí.

Ověření systému má zajistit, aby byl plně funkční a efektivní před jeho zavedením do praxe, které je plánováno od ledna 2026 s účinností navrhované novely zákona.

Metodologie výzkumu a použitá data

Pro dosažení komplexní znalosti problematiky SPPU je k evaluaci využita kombinace kvantitativních a kvalitativních metod, které jsou zaměřeny na všechny aktéry relevantní v problematice provázení studentů*ek učitelských programů.

Dotazníková šetření jsou primárním nástrojem kvantitativní části analýzy. Šetření se zaměřovala celkem na čtyři cílové skupiny:

- provázejících učitelé*ky
- studenti*ky konající praxe pod dohledem PU
- vedení škol, na nichž probíhají praxe
- instituce vzdělávající PU

První dvě jmenované cílové skupiny jsou dále rozděleny na tzv. intervenční a kontrolní skupiny dle toho, zda přišly, ať už přímo či nepřímo, do kontaktu se Systémem podpory provázejících učitelů.

- V případě provázejících učitelů považujeme za tzv. intervenční skupinu osoby zapojené do SPPU; za kontrolní skupinu pak provázející učitele/ky bez formálního zapojení do SPPU.
- Intervenční skupina studentů*ek je tvořena osobami, jejichž provázející učitelé*ky jsou zapojeni do SPPU. Kontrolní skupinu tvoří osoby, jejichž provázející učitelé*ky nejsou zapojeni do SPPU.

Znění dotazníků pro intervenční i kontrolní skupiny bylo z velké části totožné; intervenční skupiny PU i studentů*ek však navíc obsahovaly otázky zaměřené na zkušenosti s SPPU a jeho reflexi. Součástí dotazníků byly též otevřené otázky, které rozšiřovaly vhléd do probíraných témat a poskytovaly prostor pro vlastní vyjádření názorů na problematiku provázejících učitelů. Obsahová analýza těchto otázek ve zprávě doplňuje kvantitativně zpracované údaje. Kompletní znění dotazníků je součástí elektronické přílohy.

Pro evaluaci projektu jsou plánovány dvě vlny dotazníkových šetření. První vlna, která proběhla v roce 2024, je předmětem této průběžné zprávy. Sběr dat v této fázi proběhl elektronickou formou v průběhu května a června. Kontaktování respondentů a distribuci dotazníků zajišťoval Objednatel.

Druhá vlna plánovaná na rok 2025, která bude obsahovat totožná znění dotazníků, umožní rozšíření analýzy o časový rozměr – sledování rozdílů mezi sledovanými skupinami v rozdílných časových bodech (*difference in difference*).

Důležitým požadavkem Objednatele uvedeným v Podrobné specifikaci nabídnutých prací a služeb bylo, že „[s]vou strukturou by měly mezi sebou intervenční a kontrolní skupina provázejících učitelů odpovídat, a to alespoň podle struktury, na kterém stupni vzdělání provázející učitelé působí.“ Cílem tohoto požadavku je zajištění dostatečné míry porovnatelnosti intervenčních a kontrolních skupin.

V pravém experimentálním designu je rozdělení osob účastnících se výzkumu náhodné – na skupinu, která je vystavena intervenci (např. veřejně-politickému opatření), a skupinu kontrolní. Tento postup zajišťuje, že se mezi skupinami nebudou vyskytovat systematické rozdíly ve sledovaných ani jakýchkoli jiných nepozorovaných proměnných. Provázející učitelé*ky však nebyli přiřazeni do skupin náhodně – zapojení do SPPU probíhalo pouze samovýběrem na základě individuálního rozhodnutí. Nelze proto jednoduše zaručit jejich ekvivalenci a usuzovat kauzální efekty intervence. V metodologickém pojmosloví je tento případ označován jako kvazi-experiment.

Klíčem k validnějšímu porovnání sledovaných skupin je použití statistické metody zvané **propensity score matching**. Tato metoda se pokouší korigovat výběrové zkreslení tím, že z původních dat vytvoří dvě statisticky ekvivalentní a stejně početné skupiny na základě charakteristik (např. věk, pohlaví apod.), které jsou důležité pro účely dané studie. Propensity skóre počítané pro každého respondenta je podmíněná pravděpodobnost vystavení respondenta intervenci na základě sledovaných proměnných. Každé osobě z intervenční skupiny je přiřazen protějšek z kontrolní skupiny, který jí ve sledovaných charakteristikách co nejpřesněji odpovídá (Panko et al. 2015).

Nevýhodou tohoto postupu je fakt, že nelze nalézt vhodný protějšek v hodnotě propensity skóre pro každou osobu. Malá část dotazníků, které nemohla být propojena, byla proto z následné analýzy vyřazena. Jedná se určitou daň za výrazně kvalitnější porovnatelnost skupin zapojených a nezapojených do projektu, což je prioritou evaluace projektu.

Některé vybrané výsledky kvantitativní analýzy uvedené ve zprávě jsou dále vyjádřeny také pomocí tzv. **měr věcné významnosti**, nazývaných též **velikosti efektu** či účinku (angl. *effect size*). Jedná se o bezrozměrné ukazatele, které mohou vyjadřovat velikost rozdílu ve sledované proměnné mezi různými podskupinami nebo sílu vztahu (asociace) mezi proměnnými.

Míry věcné významnosti slouží k usnadnění interpretace výsledků a jejich zasazení do kontextu síly ostatních vztahů, čímž usnadňují porovnatelnost, a to jak napříč odlišnými cílovými skupinami, tak různými otázkami. Pro účely této zprávy je věcná významnost užitečná zejména pro posouzení efektu intervence, tj. zapojení do pokusného ověřování Systému podpory provázejících učitelů (případně jeho nepřímého efektu u studentů) ve srovnání s kontrolními skupinami.

Velikosti efektů, které můžeme ve výsledcích očekávat, jsou do určité míry kontextuálně závislé – především na oblasti zkoumání (zde veřejně-politické opatření v oblasti školství), operační definici či použitých metodách. V minulosti byla statistiky navržena určitá konvenční kritéria pro posuzování toho, nakolik je naměřený efekt z praktického hlediska podstatný. Díky společnému referenčnímu rámci tak lze snáze posoudit, kterým oblastem evaluace je vhodné věnovat zvýšenou pozornost. Je však nutné vést v patrnosti, že (i přes svůj název) jsou kritéria věcné významnosti pouze výchozím bodem bez zahrnutí podstaty zkoumané problematiky. Pakliže budou v následujícím textu označeny efekty za “zanedbatelné”, “malé”, “střední”, “velké” apod., budou tyto pojmy užívány v právě ve svém technickém významu odkazujícím ke konvenčním kritériím uvedeným níže. Interpretace reálné důležitosti efektu se může lišit v závislosti na posouzení Objednatele či jiných zainteresovaných stran.

Tabulka 1: Míry věcné významnosti – orientační interpretace hodnot

Název	Použití	Rozsah hodnot	Interpretace hodnot
Cliffovo delta	Rozdíl v ordinální (pořadové) proměnné mezi dvěma skupinami	<0,15	Zanedbatelná
		0,15-0,32	Malá
		0,33-0,47	Střední
		>0,47	Velká
Cohenovo d	Rozdíl v kardinální (číselné) proměnné mezi dvěma skupinami	<0,20	Zanedbatelná
		0,20-0,49	Malá
		0,50-0,79	Střední
		>0,80	Velká
Stuartovo tau	Síla asociace mezi dvěma ordinálními (pořadovými) proměnnými; obdoba korelačního koeficientu		
Kendalovo tau-b	Síla asociace mezi dvěma ordinálními (pořadovými) proměnnými; obdoba korelačního koeficientu		

Zdroje: Cohen 1992; Romano et al. 2006; Berry et al. 200

Metodologická upozornění

Vzdělávací instituce jsou v určitých částech analýzy věnující se PU kategorizovány do několika typů dle svého oborového zaměření (fakulty filozofické, pedagogické, přírodovědecké) či typu školy (sdružené střední pedagogické školy a vyšší odborné školy). Do poslední kategorie jsou zařazeny případy, pro něž není z analytického hlediska vhodné vytvářet samostatnou kategorii (učitelé*ky spolupracující s tělovýchovnými fakultami – pouze 10 respondentů), nebo které uvádějí více vzdělávacích institucí.

V analýze nejsou aplikovány metody statistické inference (statistické testy a intervaly spolehlivosti). V případě zapojených PU byla oslovena celá cílová populace, z logiky věci tedy nedošlo k žádnému způsobu náhodného – ani jakéhokoli jiného – výběru. Chybějící odpovědi jsou způsobeny pouze nevyplněním dotazníku menšinou oslovených PU. Výběr kontrolní skupiny pak proběhl nenáhodným způsobem. Z hlediska metodologického přístupu jde o případ, u něhož nelze zaručit dodržení předpokladů statistických testů. Vzhledem k uspokojivému vyvážení podstatných charakteristik datových souborů PU a studentů*ek pomocí *propensity score matching* považujeme sledované efekty o alespoň zanedbatelné míře věcné významnosti za reálné; silnější doklady o případných kauzálních vlivech intervence (zapojení do pokusného ověřování) však budou dostupné v závěrečné části projektu, v níž budou sledován též rozdílný vývoj zapojených a nezapojených skupin v čase.

Základní charakteristiky datových souborů

V této části jsou uvedeny základní údaje o čtyřech cílových skupinách získané v dotazníkových šetřeních. Uvedené hodnoty platí pro finální podoby souborů, u kterých již proběhlo čištění dat, u PU a studentů pak také *propensity score matching*. Z počtu 1 424 získaných dotazníků PU jich vstupuje do analýzy 1 202. Z 1 445 dotazníků studentů*ek jich vstupuje do analýzy 1 238.

Provázející učitelé

Tabulka 2: Základní charakteristiky PU

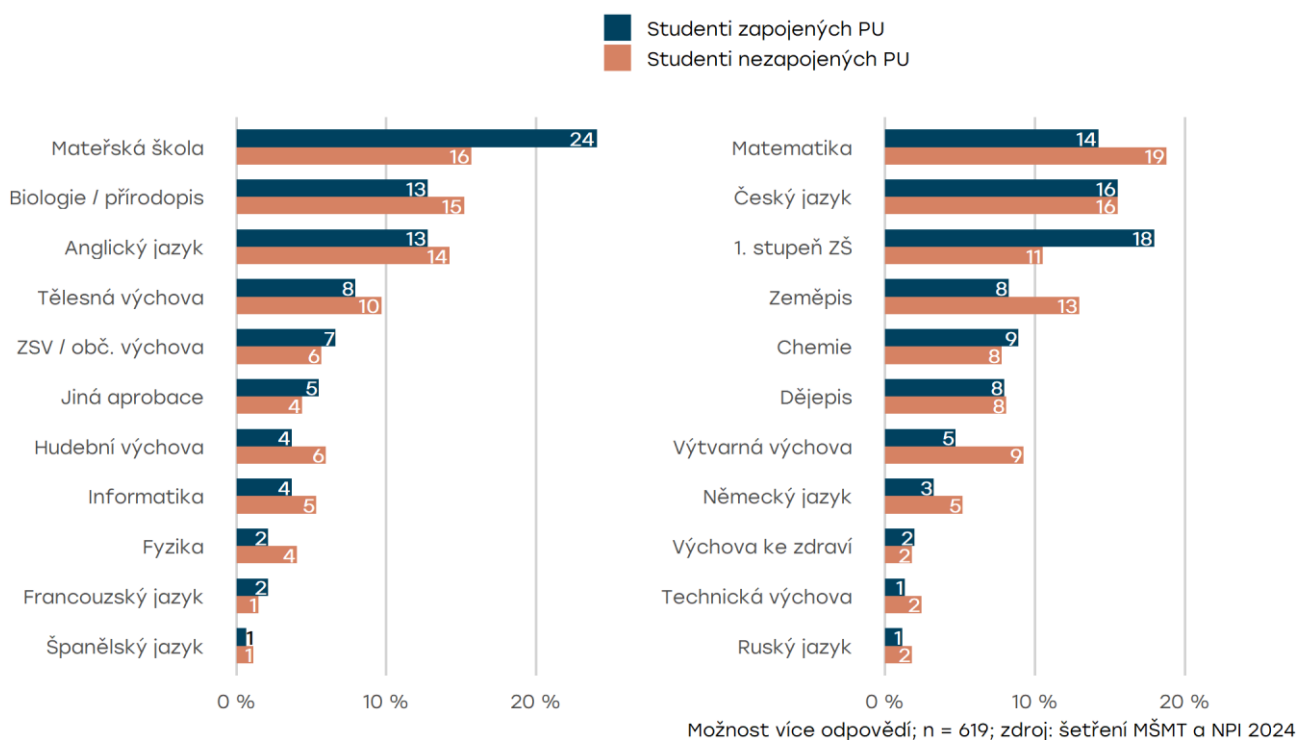
	Zapojení PU	Nezapojení PU
Pohlaví (%)		
Ženy	80	78
Muži	20	22
Věková kategorie (%)		
20-29	2	3
30-39	15	17
40-49	34	35
50-59	37	30
60 a více	12	15
Stupeň vzdělávání (%)		
MŠ	10	9
ZŠ, 1. stupeň	22	13
ZŠ, 2. stupeň / nižší gymnázium	29	35
SŠ	39	43
Roky pracovních zkušeností		
Medián	22,0	20,0
Průměr	21,5	21,1
N	651	651

Studenti konající praxe

Tabulka 3: Základní charakteristiky studentů

	Studenti zapojených PU	Studenti nezapojených PU
Pohlaví (%)		
Ženy	82	78
Muži	18	22
Věková kategorie (%)		
Méně než 19	14	5
19-21	22	18
22-24	52	60
25-29	9	12
30 a více	3	4
Typ studované školy (%)		
Střední škola	15	9
Vyšší odborná škola	1	1
Vysoká škola	83	90
Stupeň studia – pouze VŠ (%)		
Bakalářský	33	32
Magisterský	67	68
Absolvovali pouze jednu ped. praxi v roce 2023/2024 (%)		
Ano	37	40
Ne	63	60
N	619	619

Graf 1: Předmět/aprobace praxí studentů

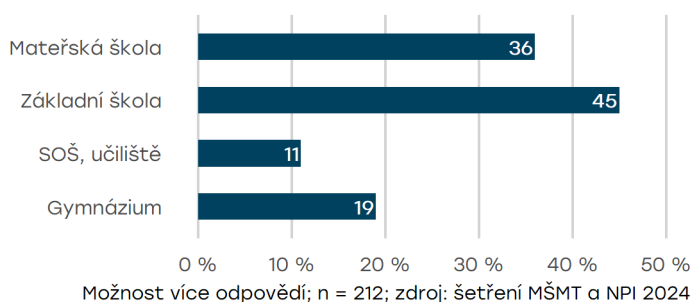


Vedení škol

70 % respondentů tvoří ředitelé*ky škol, 27 % zástupci*kyně ředitelů, zbytek pak osoby na jiných pozicích. 70 % škol má status fakultní školy.

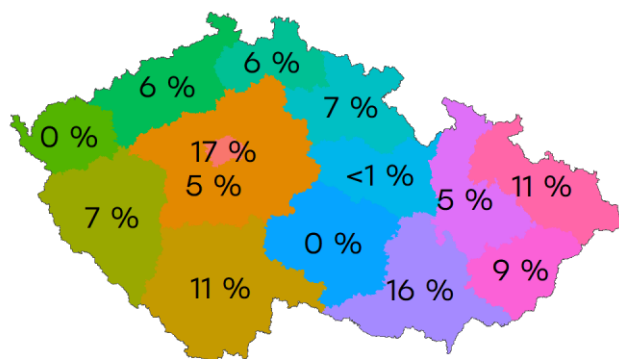
Jedna odpověď byla vyřazena, neboť daná škola nebyla zapojena do projektu. Celkem tedy do analýzy vstoupilo 212 odpovědí.

Graf 2: Typ školy



Největší část škol zapojených do projektu sídlí v Praze a Jihomoravském kraji. Jak bylo uvedeno výše, žádné odpovědi nepocházejí z Vysočiny či Karlovarského kraje; z Pardubického kraje je jedna škola.

Obrázek 1: Kraje zapojených škol



n = 212; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Vzdělávací instituce

Informace od 38 zapojených vzdělávacích institucí byly poskytnuty jejich zástupci. Soubor tvoří 28 vysokých škol, 7 středních pedagogických škol, 2 vyšší odborné školy. Z analýzy byl vyřazen jeden dotazník, v němž respondent uvedl, že se jedná o základní školu (která nemůže připravovat budoucí učitele).

Kvalita realizovaných pedagogických praxí

Tato kapitola se věnuje průběhu pedagogických praxí z pohledu PU i jejich studentů*ek. Zaměřuje se na dobu věnovanou různým činnostem během pedagogických praxí, vnímanou úroveň kompetencí PU, nastavení vztahů a hranic mezi PU a studentstvem, kvalitu pedagogické praxe i její následnou reflexi, subjektivní přínos procesu provázení aj.

Provázející učitelé

V Tabulce 4 jsou zobrazeny údaje o počtech hodin, které PU věnovali spolupráci se studenty*kami (příprava výuky, reflexe hodin, seznamování s chodem školy) a dále činnosti samotných studentů*ek během výuky (individuální i tandemová výuka, asistence a pozorování výuky). Údaje pocházejí ze dvou různých zdrojů – nezapojení PU odhadovali počty hodin standardně při vyplňování dotazníku. Údaje o zapojených PU pocházejí z výkazů činnosti, které povinně vyplňovali v rámci zapojení do projektu. Je obtížné posoudit porovnatelnost obou zdrojů; od výkazů očekáváme vyšší přesnost, neboť PU od počátku věděli o nutnosti sledovat a zaznamenávat dobu věnovanou jednotlivým činnostem. Nezapojení PU tuto dobu pouze zpětně odhadovali.

Dle očekávání uvádějí zapojení PU vyšší počty hodin ve všech sedmi sledovaných činnostech¹, v případě tandemové výuky a asistence studentů během praxe jde však spíše o zanedbatelné rozdíly. Nejvýrazněji se zapojení a nezapojení PU liší v tom, kolik času věnovali společné přípravě výuky se studenty (mediánový počet hodin je 15, resp. 6; Cohenovo $d = 0,67$) a společné reflexi výuky (medián 19, resp. 10; $d = 0,57$). Nezanedbatelně vyšší počty hodin uvádějí také zapojení PU u aktivit svých provázených studentů*ek – v individuální výuce ($d = 0,38$) a pozorování výuky ($d = 0,32$).

¹ Vysoké rozdíly mezi průměrnými a mediánovými hodnotami jsou dány velmi vysokou variabilitou dat. Někteří PU uvádějí extrémní počty hodin v řádech stovek, kteří průměr vychylují. Pro celkové posuzování míry aktivity je vhodné sledovat mediánové hodnoty.

Tabulka 4: Hodiny strávené činnostmi studentů / spoluprací se studenty (odhady)

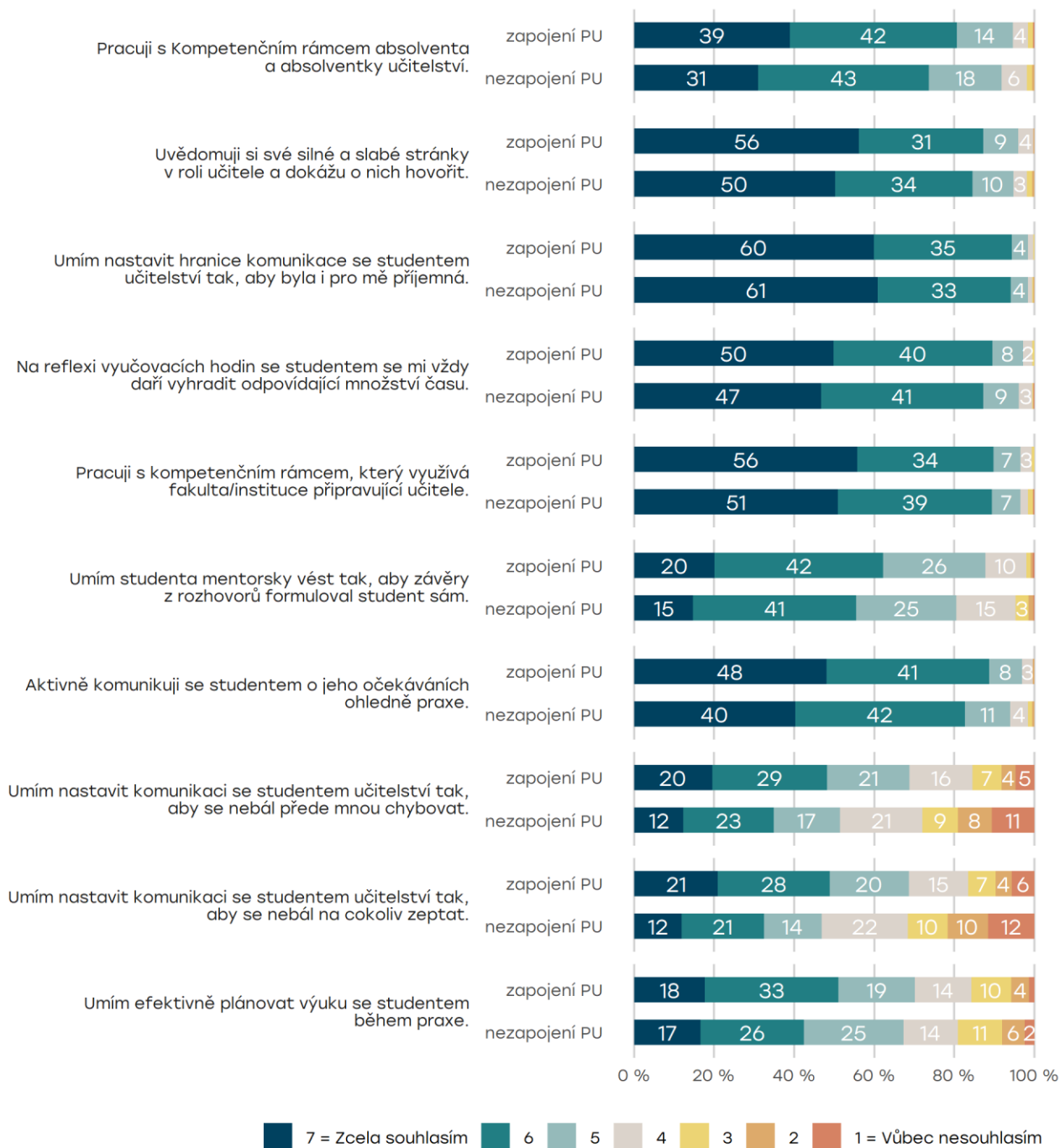
	Průměr		Medián		Cohenovo d
	zapPU	nePU	zapPU	nePU	
Společná příprava výuky se studenty	17,7	10,3	15	6	0,67
Reflexe výuky	21,2	13,3	19	10	0,57
Tandemová výuka se studenty	6,9	5,9	4	2	0,09
Pozorování výuky studenty během pedagogické praxe	24,6	14,3	16	8	0,32
Asistence studentů během pedagogické praxe	10,3	8,3	4	2	0,07
Individuální výuka studentů během pedagogické praxe	25,3	16,7	20	12	0,38
Ostatní čas se studenty mimo výuku (seznamování se školou aj.)	7,5	5,2	6	3	0,32

Pozn.: n (zapPU) = 651; n (nePU) = 651

Pedagogické praxe jsou hodnoceny vyjádřením míry souhlasu či nesouhlasu s baterií výroků na 7bodové škále, viz Graf 3. Z výsledků je patrné, že PU obecně mají o svých kompetencích vysoké mínění – až na výjimky v řádu jednotek procent souhlasí s tím, že umějí pracovat s Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství, vnímat své silné a slabé stránky, nastavit komunikaci se studenty*kami příjemně i pro sebe, nacházet dostatek času na reflexi i zjišťovat očekávání studentů*ek. Pro každý z deseti uvedených výroků platí, že zapojení PU projevují souhlas ve větší míře než nezapojení PU. Pro většinu z nich jsou však tyto rozdíly marginální. Výraznější výjimku tvoří dva výroky, které jsou si obsahově velmi podobné: „Umím nastavit komunikaci se studentem učitelství tak, aby se nebál přede mnou chybovat“ a „Umím nastavit komunikaci se studentem učitelství tak, aby se nebál na cokoli zeptat.“ Zapojení PU se zde liší o hodnoty Cliffova delta 0,21 a 0,25 („malý“ efekt). I přes lepší výsledek zapojených PU lze konstatovat, že jednou z nejčastěji subjektivně vnímaných slabých stránek je schopnost nastavit role tak, aby se studenti*ky cítili/y komfortněji a nepocitovali/y strach z toho, že je jejich PU hodnotí – což je v kontrastu s vysokým hodnocením schopnosti nastavit komunikaci příjemně pro PU samotné. Část PU také dále spatřuje své rezervy v efektivním plánování výuky.

Graf 3: Hodnocení vlastních kompetencí během pedagogických praxí

Otázka (PU): *Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími výroky ohledně pedagogických praxí?*



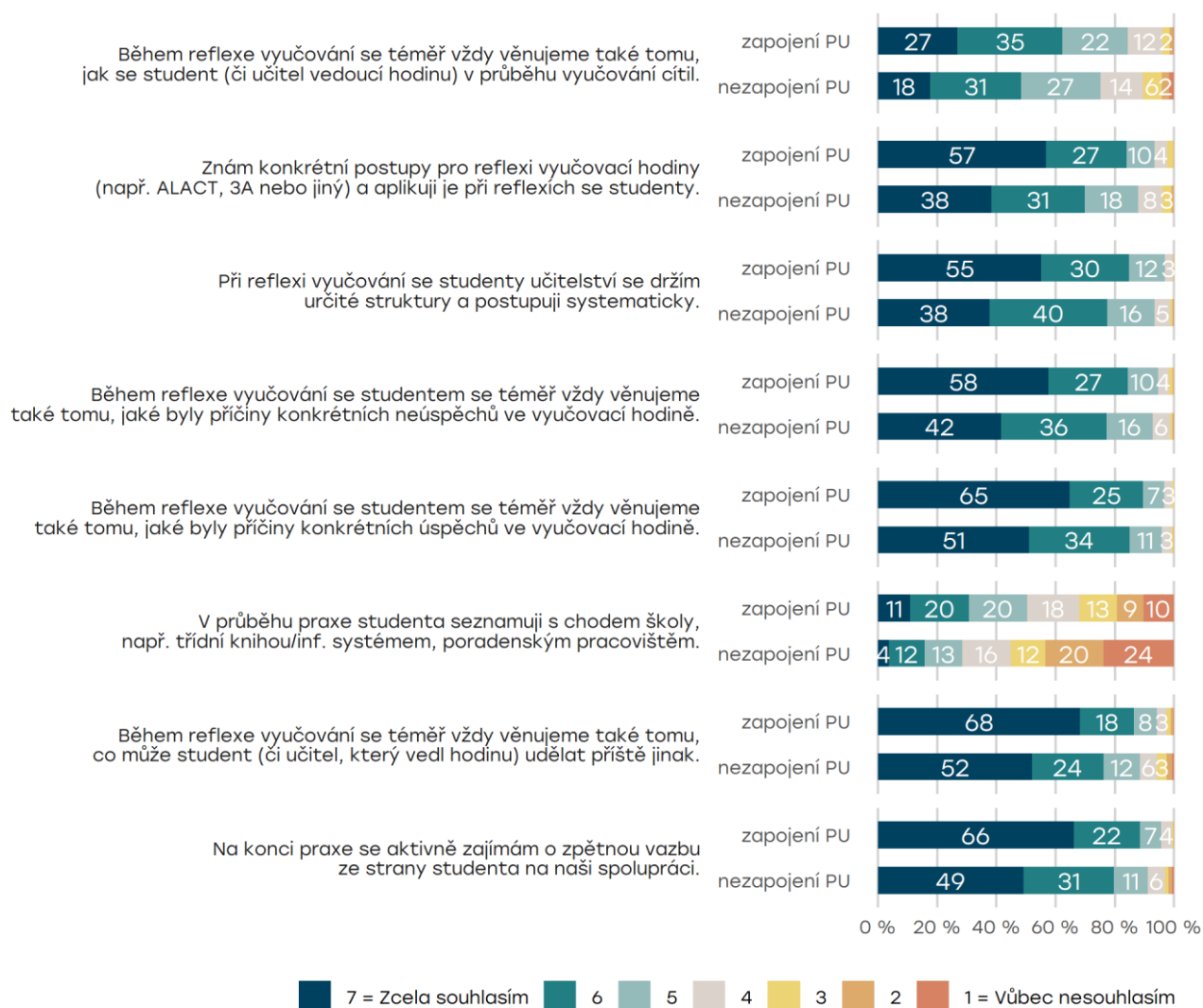
n (zapPU) = 651, n (nePU) = 651; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Další baterie výroků je zaměřena především na následné reflexe průběhu pedagogických praxí se studenty*kami (Graf 4). Během tohoto procesu mohou zapojení PU aplikovat postupy a znalosti získané díky povinnému vstupnímu a průběžnému vzdělávání. U tématu reflexí tak obecně pozorujeme výraznější rozdíly mezi zapojenými a nezapojenými PU než v předchozí baterii. Nejvýrazněji se projevují u výroku „[v] průběhu praxe studenta seznamuji s chodem školy, např. třídní knihou/inf. systémem, poradenským pracovištěm“ (Cliffovo delta = 0,31). Zároveň je této činnosti v obou skupinách věnována nejmenší pozornost.

Druhý největší rozdíl mezi skupinami vykazuje výrok „[z]nám konkrétní postupy pro reflexi vyučovací hodiny (např. ALACT, 3A nebo jiný) a aplikuji je při reflexích se studenty“ (Cliffovo delta = 0,22). Kromě toho se zapojení PU dle svých slov častěji věnují pocitům studentů*ek, postupují systematicky a snaží se získat zpětnou vazbu o tom, co mohou dělat v budoucnu jinak. Bez ohledu na zapojení či nezapojení však PU v naprosté většině souhlasí s tím, že všechny uvedené kroky provádějí (se zmíněnou výjimkou seznamování studentů*ek s chodem školy).

Graf 4: Hodnocení vlastních kompetencí během reflexí pedagogických praxí

Otázka (PU): *Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími výroky ohledně reflexe se studentem během pedagogických praxí?*

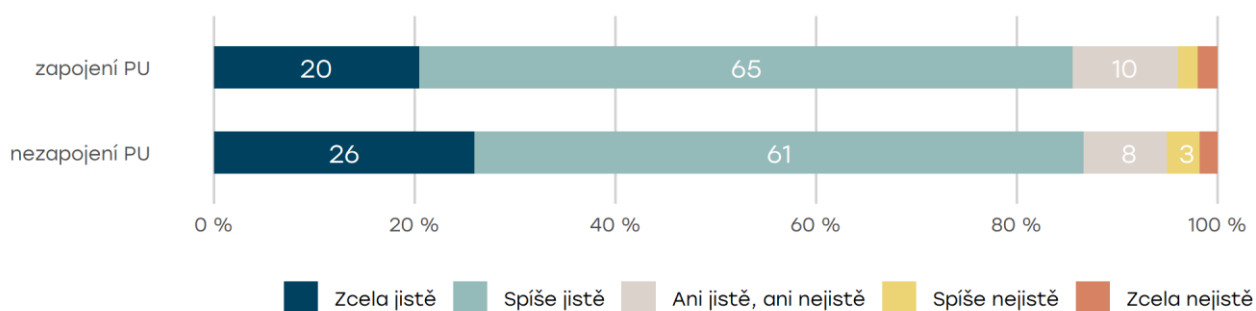


n (zapPU) = 651, n (nePU) = 651; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Pocit jistoty v provázení studentů je hodnocený v Grafu 5. 86 % všech PU se v tomto ohledu cítí spíše nebo zcela jistě. Mezi zapojenými a nezapojenými PU je celkově pouze zcela marginální rozdíl. Při třídění dle typu vzdělávacích institucí je patrný mírně nižší pocit jistoty mezi PU vzdělávanými středními pedagogickými školami a VOŠ.

Graf 5: Pocit jistoty v provázení studentů

Otázka (PU): *Do jaké míry se cítíte jistě ve všech aktivitách spojených s provázením studentů učitelství na pedagogických praxích?*



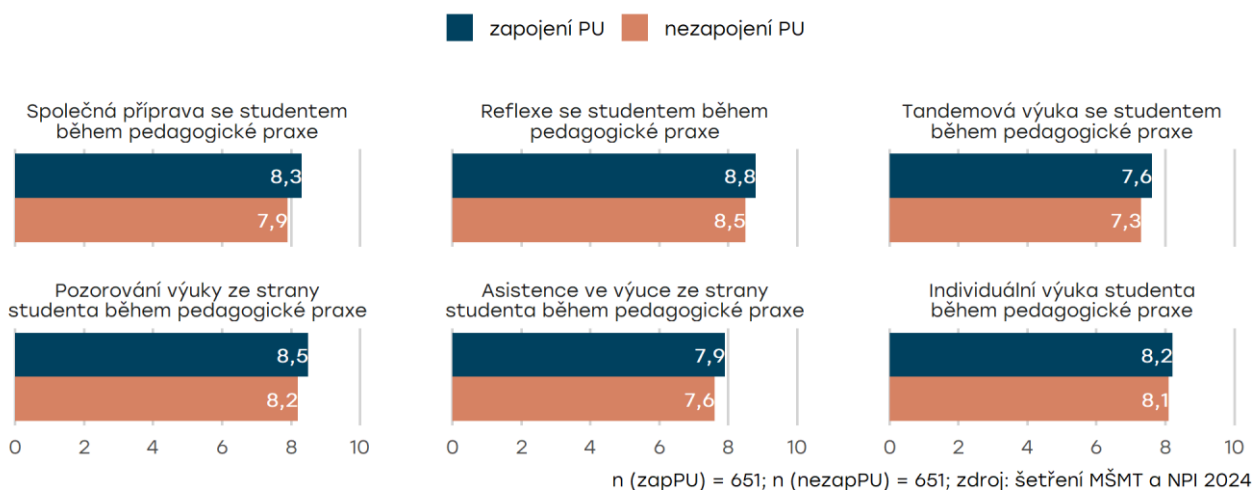
n = 651; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Kromě dříve uvedeného hodnocení sebe sama dále PU posuzovali (na 10bodové škále), jak kvalitní byly dle jejich názoru jednotlivé aktivity prováděné ve spolupraci se studenty*kami (Graf 6). Opět platí, že zapojení PU vykazují velmi mírně vyšší hodnocení ve všech sledovaných oblastech.² Nejvyšší průměrné hodnocení obdržela reflexe výuky (zapojení PU s průměrem 8,8; Cohenovo d rozdílů mezi zapojenými a nezapojenými PU je rovno 0,23), druhé nejlepší hodnocení nacházíme u pozorování výuky (u níž je nicméně posuzování sporné, neboť vyžaduje nejmenší aktivní úsilí ze strany studentů*ek). Jediné aktivity s průměrem pod hodnotou 8 jsou ty, které se provádějí méně často – tandemová výuka a asistence ve výuce ze strany studentů*ek. Při pohledu na vzdělávací instituce u zapojených PU nenacházíme zásadní odchylky mezi jednotlivými typy; pouze respondenti ze středních pedagogických škol a VOŠ oproti zbytku lépe hodnotí tandemovou výuku (průměr 8,5) a asistenci ze strany studentů*ek (průměr 8,6).

² Přínos tohoto ukazatele pro posouzení účinnosti systému podpory PU je omezen tím, že není závislý pouze na kompetencích respondenta. Vysoce kompetentní učitel*ka může spolupracovat s málo motivovanými či schopnými studenty*kami a naopak (za předpokladu, že nedošlo k systematickému zkreslení při nenáhodném přiřazování studentů*ek k PU). V tomto ohledu je důležité se zaměřit na hodnocení kvality od studentů*ek směrem k PU, kteří jsou cílovou skupinou intervence, viz podkapitola Studenti.

Graf 6: Kvalita aktivit během pedagogických praxí (průměr)

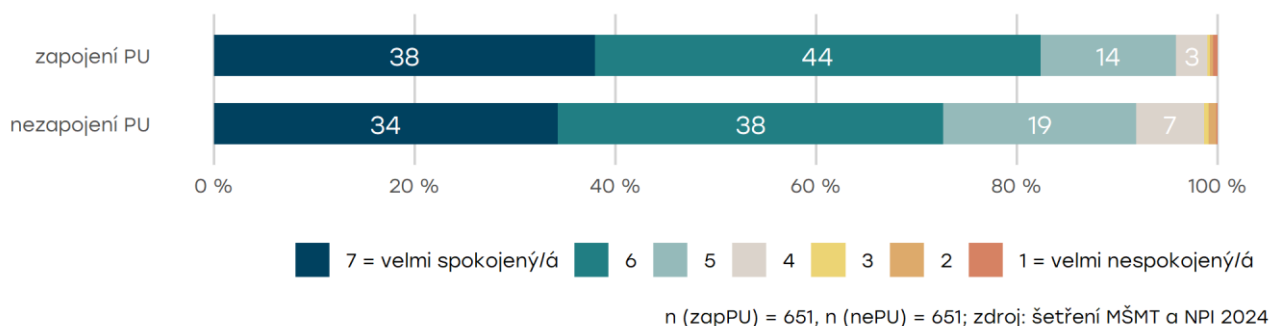
Otázka (PU): *Jak průměrně hodnotíte kvalitu jednotlivých aktivit, na kterých spolupracujete se studenty během pedagogických praxí? Označte na škále 1 (nízká kvalita) až 10 (vysoká kvalita) Vaše stanovisko.*



Na závěr tohoto tématu PU zhodnotili svůj celkový pocit ze spolupráce se studenty*kami (Graf 7). V celém souboru absolutně převažuje různá míra spokojenosti; nespokojení respondenti se vyskytují pouze zcela vzácně. Zapojení PU vykazují pouze mírně vyšší spokojenost (v součtu 96 % volí levou stranu škály, u nezapojených jde o 91 %; Cliffovo delta = 0,09).

Graf 7: Pocit ze spolupráce se studenty

Otázka (PU): *Jak se cítíte při spolupráci se studenty na praxích?*



Konkrétní návrhy na vylepšení pedagogických praxí mohli učitelé uvést, když v dotazníku odpovídali na otevřenou otázku „Co by se muselo změnit, aby praxe studentů učitelství probíhaly z Vašeho pohledu ideálně?“. Zpětná vazba od provázejících učitelů identifikuje několik oblastí, které tuto spolupráci ovlivňují. Mezi hlavní faktory patří délka a organizace praxí, časová náročnost vedení praxí pro učitele, příprava studentů před praxí, komunikace mezi zúčastněnými stranami a potřeba lepší metodické i další podpory pro provázející učitele a adekvátní finanční ohodnocení provázejících učitelů.

Téma **delší a souvislejší praxe** se objevuje v odpovědích jednoznačně nejčastěji a jeví se tedy jako klíčový prvek pro zlepšení pedagogických praxí studentů učitelství. Respondenti zdůrazňují, že současná krátkodobá praxe nedává studentům dostatek času pochopit školní prostředí a účinně se zapojit do výuky. Dlouhodobější praxe by umožnila lepší zapojení do školní kultury a systematictější a kontinuálnější přípravu na výuku. Ideální by bylo, kdyby praxe probíhala po celý semestr nebo celý rok, což by studentům poskytlo nejen více prostoru k učení, ale také příležitost vidět vývoj třídy v čase. *„Delší souvislá praxe studentů. Lépe pochopí chod školy, zvládnou napsat i písemky z toho, co vyučovali. Dva týdny jsou málo. Alespoň měsíc v kuse.“*

Téma **zlepšení časového plánování a koordinace praxí** se ve zpětných vazbách objevuje jako v pořadí druhý nejdůležitější prvek, který by výrazně ovlivnil efektivitu a přínos praxí. Provázející učitelé často zmiňují, že nesoulad mezi rozvrhy studentů a škol vytváří komplikace, které brání v plném využití praxe. Kromě toho není dostatek času na kvalitní reflexi a přípravu, což ztěžuje spolupráci mezi fakultami, školami a studenty. Někteří respondenti navrhují lepší koordinaci termínů praxí s ohledem na školní kalendáře a větší zapojení univerzit do plánování praxí. Ideální by bylo, aby praxe byla plánována předem a studenti nebyli během praxe zatěžováni vlastní výukou na fakultě. *„Plánování praxí studentů by mělo probíhat s větším předstihem (důvody – větší časová dotace při plánování následových hodin v souladu se školním rozvrhem). Pokud praxe má probíhat v navrženém počtu hodin, ne vždy je snadné u předmětů s malou časovou dotací najít vhodný time table.“*

Téma **snížení úvazku – časová náročnost praxí** se v odpovědích objevuje jako 3. zásadní problém pro provázející učitele stejně jako téma **zvýšení přípravy studentů na praxi**. Mnozí z provázejících učitelů zmiňují, že plnění běžných pedagogických povinností spolu s vedením studentů na praxi je velmi náročné. Potíže se objevují zejména v nedostatku času na plánování, reflexi a konzultace se studenty. Řešením by bylo snížení úvazku provázejícím učitelům po dobu praxe nebo větší podpora od fakult (efektivnější příprava studentů na praxe s důrazem na přípravu, praktické činnosti a reflexi (ne teorii), jasné podmínky a zadání od fakulty či systematictější plánování praxí ve vztahu k provozu školy (rozvrhy, maturity atd.), včetně finanční kompenzace v případě snížení úvazku, tak aby touto rolí nebyli učitelé znevýhodněni. To by umožnilo učitelům věnovat se praxi více systematicky a s větším nasazením. *„Mít snížený úvazek a moci se praktikantovi více věnovat, ne na úkor vlastních povinností.“*

U tématu **zvýšení přípravy studentů na praxi** často provázející učitelé poukazují na nedostatečné praktické a didaktické dovednosti studentů, které si s sebou přinášejí na pedagogické praxe. Provázející učitelé také upozorňují, že studenti nejsou dostatečně připraveni na reálné výzvy školního prostředí – často jim chybí metodická příprava, základní znalosti z oborů, které budou učit, nebo moderní způsoby výuky. Zlepšení by spočívalo ve větším zaměření na praktické aspekty již během studia, včetně práce s rámcovými vzdělávacími programy (RVP), zvládání problematického chování žáků či efektivní komunikace s rodiči. *„Studenti jsou velmi málo připraveni z hlediska didaktiky, metodiky, nových trendů ve výuce.“*

Ostatní témata se vyskytují již v nižší frekvenci. Téma **adekvátního finančního ohodnocení pro provázející učitele** se objevuje v některých odpovědích jako jeden z faktorů, který by zvýšil motivaci učitelů zapojit se do vedení praxí. Provázející učitelé zmiňují, že jejich role je velmi časově náročná, přičemž finanční odměna, kterou za tuto práci dostávají, ne vždy reflektuje jejich vynaložený čas a úsilí. Mnozí by uvítali snížení úvazků na přímou pedagogickou činnost během praxe tak, aby měli více času na plánování a reflexi se studenty, ale zároveň chtějí, aby tato institucionální podpora zahrnovala i adekvátní finančního ohodnocení. Z dostupných dat není zcela jednoznačné, zda je za adekvátní považováno 400kč/hod a této otázce se budeme i nadále věnovat, abychom spokojenost s aktuálním stavem odměňování byli schopni lépe zmapovat.

„Snížení úvazku provázejícímu učiteli alespoň o 4vh týdně, aby měl dostatek času na společnou přípravu a reflexi se studentem (protože příprava se studentem je oproti hodině bez studenta významně složitější) a tím pochopitelně vyšší finanční odměna včetně kompenzace za snížení úvazku.“

Téma **lepší komunikace mezi studenty, fakultami a školami** se v odpovědích objevuje jako klíčový faktor, který by výrazně zlepšil kvalitu praxí. Respondenti často poukazují na nedostatečnou informovanost a koordinaci mezi jednotlivými stranami. Učitelé postrádají jasné instrukce od fakult ohledně očekávání od praxe, což komplikuje jejich práci se studenty. Často chybí osobní setkání a dialog mezi fakultami a školami, které by mohly vyjasnit požadavky a podmínky praxe. Mnozí učitelé by uvítali lepší sdílení informací a reflexe od fakult, stejně jako možnost setkání se zástupci univerzit a vedení praxí. Důležitou roli hraje také nastavení rozvrhů a časová koordinace, která často naráží na organizační problémy. „*Chtělo by to větší komunikaci mezi vysílací institucí a naší školou. Přivítala bych i osobní setkání, možnost si říci požadavky a podmínky.*“

Dalšími méně frekventovanými tématy byly **zájem a motivace studentů** o praxe a učitelské povolání vůbec, **lepší vzdělávání pro provázející učitele** a **změna požadovaných výstupů praxe**.

Studenti

V následující části jsou odpovědi studentů*ek rozděleny podle toho, zda jejich provázející PU byl/a či nebyl/a zapojen/a do SPPU. Na vybraných místech věnujeme pozornost rozdílům na základě toho, jaká vzdělávací instituce zprostředkovala pedagogické praxe. V tomto ohledu vystupují do popředí především pedagogické fakulty, neboť zprostředkovaly praxe 54 % studentů*ek v souboru.

Graf 8 zobrazuje odhad hodin, které studenti/ky věnovali aktivitám tvořícím základní stavební kameny pedagogických praxí. Pro ilustraci jsou uvedeny střední míry odhadů (mediány), jednotlivé počty hodin se, shodně s údaji od PU, vyznačují značně vysokou variabilitou.

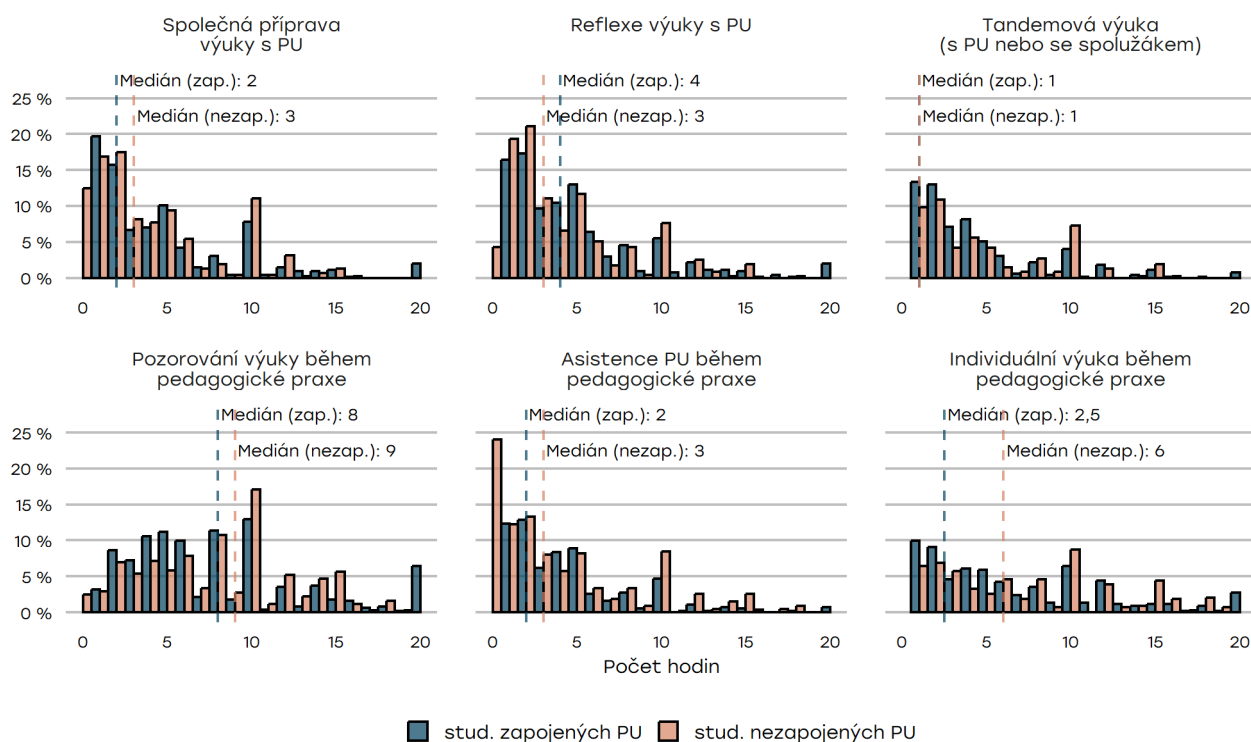
Nejvíce hodin bylo věnováno pozorování výuky během pedagogické praxe (medián souboru je 8 hodin) a individuální výuce (medián jsou 4 hodiny). Studenti*ky nezapojených PU vykazují u čtyř aktivit (společné přípravy výuky s PU, pozorování výuky, asistence PU a především individuální výuky) vyšší počty hodin než studenti/ky zapojených PU, což je dáno odlišným složením typů praxí, jichž se tyto dvě skupiny účastnily.

U různých typů vzdělávacích institucí můžeme v rozložení času jednotlivým aktivitám pozorovat odlišné standardy. Střední pedagogické školy a VOŠ věnují oproti ostatním typům výrazně více času společné přípravě výuky s PU, její reflexi a tandemové výuce. Individuální výuka během pedagogické praxe je pak doménou především přírodovědeckých fakult.

Je vhodné v budoucnu věnovat pozornost tomu, že u každé z aktivit existuje nezanedbatelné množství studentů*ek, kteří se jí vůbec či téměř vůbec nezabývali.

Graf 8: Hodiny věnované aktivitám na praxi

Otázka (studenti): *Odhadněte prosím celkový počet hodin aktivit, kterým jste se věnoval*a v rámci této pedagogické praxe.*



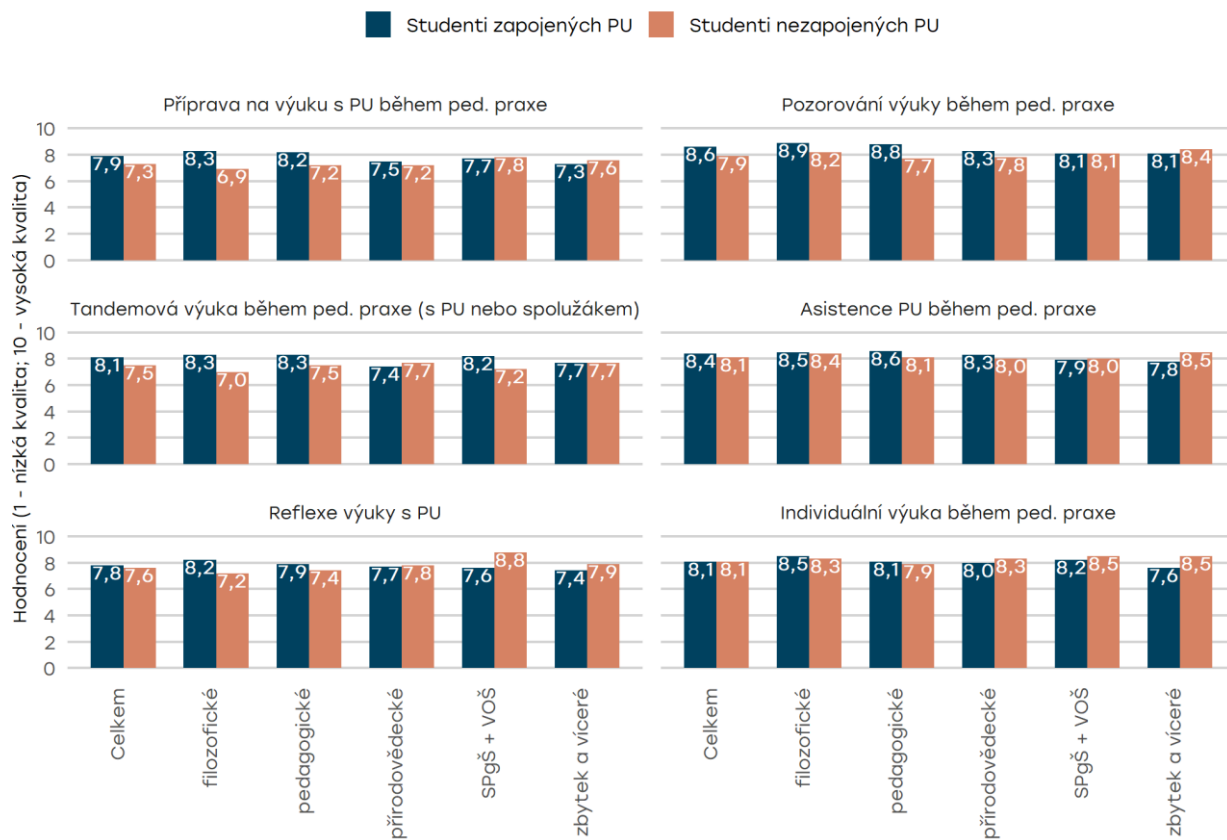
n (stud. zapojených PU) = 619; n (stud. nezapojených PU) = 619; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Šest výše uvedených aktivit pedagogických praxí bylo dále hodnoceno z hlediska vnímané kvality na 10bodové škále (Graf 9). Studenti*ky zapojených PU zcela nejlépe hodnotí pozorování výuky během praxe s průměrem 8,6 – jde zároveň o aktivitu, v níž se nejvíce liší od studentů*ek nezapojených PU (průměrné hodnocení 7,9; Cohenovo d je rovno 0,36). Zaznamenáníhodné rozdíly (dle referenční tabulky stále označované jako „malé“) mezi těmito dvěma skupinami nacházíme rovněž u přípravy na výuku s PU během praxe ($d = 0,27$; vyšší hodnoty zapojených především na filozofických a pedagogických fakultách) a tandemové výuky ($d = 0,26$).

Mezi vzdělávacími institucemi mají mírně lepší výsledky filozofické a pedagogické fakulty; rozdíly se jinak pohybují většinou v rozsahu desetin bodů.

Graf 9: Kvalita aktivit během praxe (průměr)

Otázka (studenti): *Jak hodnotíte kvalitu následujících aktivit, které jste během praxe absolvoval/a s provázejícím učitelem? Označte prosím na škále 1-10 Vaše hodnocení.*



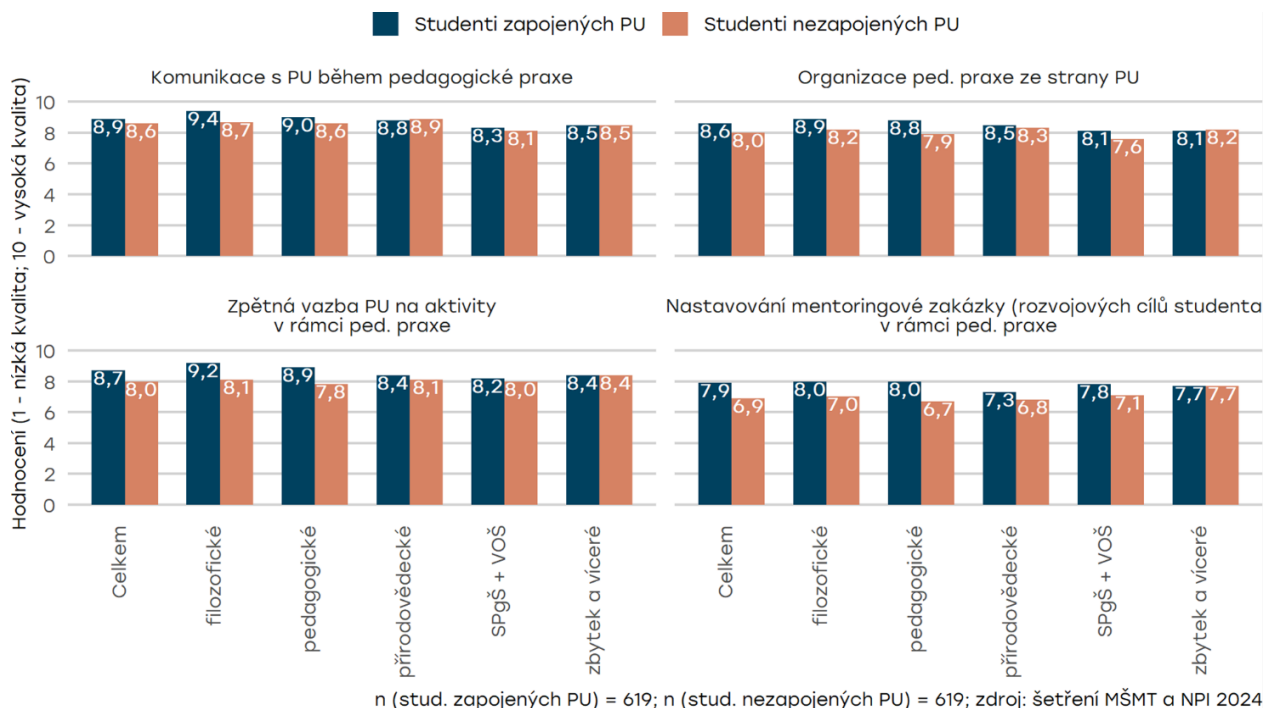
n (stud. zapojených PU) = 619; n (stud. nezapojených PU) = 619; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Hodnocení kvality spolupráce se svými PU během praxí zobrazuje Graf 10. Studenti*ky vysoce hodnotí především komunikaci s PU, organizaci praxe a zpětnou vazbu. Podobně jako u předchozí baterie (hodnocení kvality aktivit), i zde mají vynikající výsledky hlavně filozofické a pedagogické fakulty.

Celkově mírně nižší průměrné skóre pak vykazuje nastavování mentoringové zakázky (rozvojových cílů studentů*ek). V tomto ohledu se výrazněji projevuje efekt zapojení do projektu, zapojení PU jsou oproti nezapojeným hodnoceni o celý bod lépe (Cohenovo $d = 0,40$). Nezanedbatelné rozdíly mezi ne/zapojenými PU jsou též v oblasti organizace praxe ($d = 0,27$) a poskytování zpětné vazby ($d = 0,32$). Podobně jako u předchozí baterie tak i zde nacházíme ve všech sledovaných aspektech lepší hodnocení práce se zapojenými PU.

Graf 10: Kvalita spolupráce s PU během praxe (průměr)

Otázka (studenti): *Jak hodnotíte kvalitu následujících částí spolupráce s provázejícím učitelem během pedagogické praxe? Označte prosím na škále 1-10 Vaše hodnocení.*



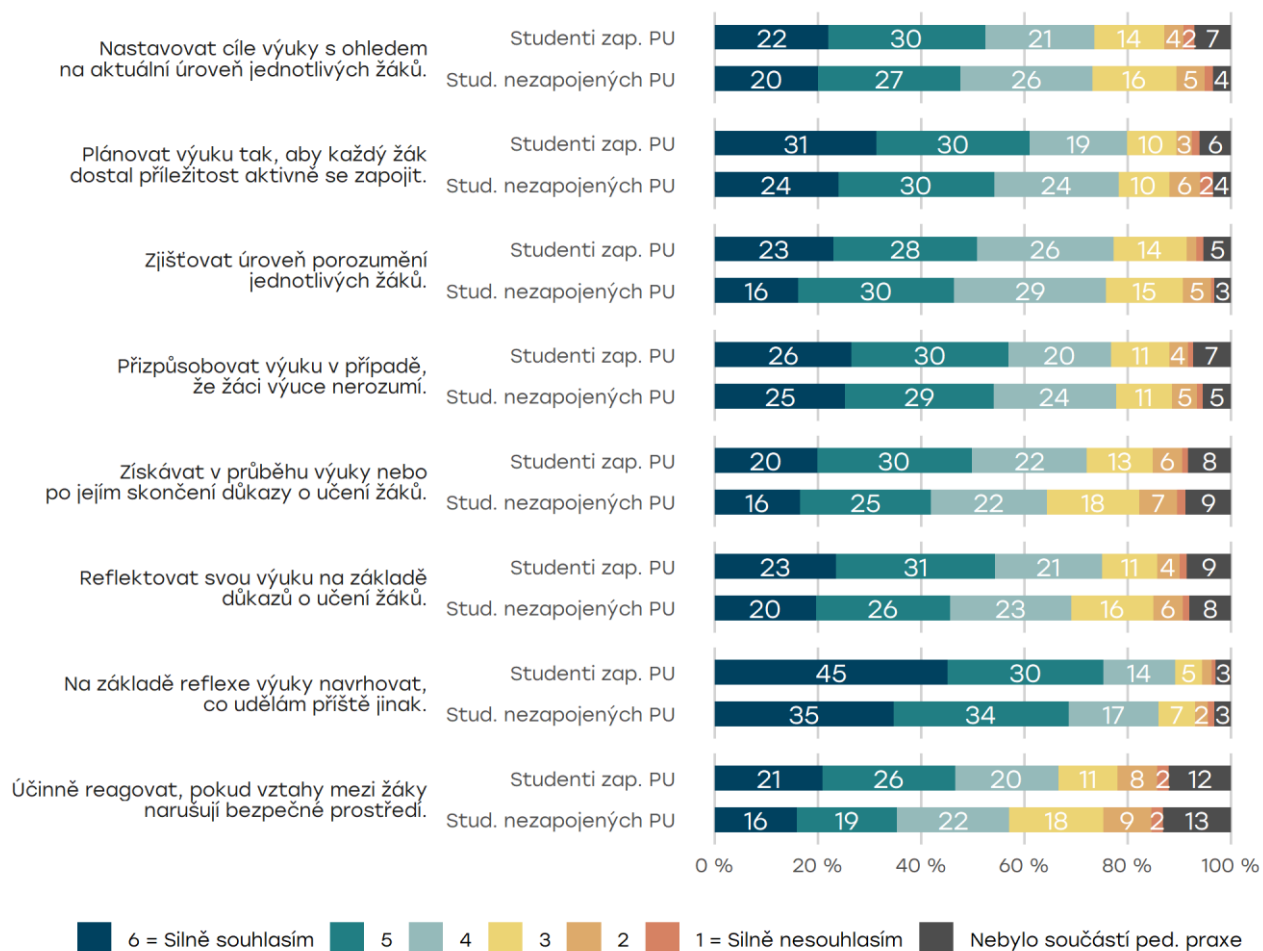
Následující baterie (Graf 11a a 11b) obsahuje seznam 16 aktivit, které by měli studenti*ky provádět pro zajištění vysoké kvality výuky žactva. Na škále ne/souhlasu bylo hodnoceno, zda tyto položky umí provádět díky posuzované pedagogické praxi – nešlo tedy pouze o to, zda potřebnými znalostmi a dovednostmi v současnosti oplývají či nikoli, ale jaký přínos v tomto ohledu přinesla konkrétní praxe s PU.

U většiny položek nacházíme poměrně vysoký přínos praxe, podíl respondentů klonících se k levé straně škály (souhlasu) se pohybuje nejčastěji okolo tří čtvrtin. Nejlépe v průměru studenti*ky hodnotí svou sebereflexi – největší podíl studentů*ek souhlasí s tím, že do značné míry umějí navrhnout, co příště udělají jinak na základě reflexe s PU; a reflektovat, v čem se potřebují dále vzdělávat.

Bez výjimky u všech aktivit platí, že studenti*ky zapojených PU jsou si jimi v průměru jistější, zároveň však jde téměř ve všech případech o spíše zanedbatelné rozdíly – nejvíce se hodnocení obou skupin liší ve schopnosti vést tandemovou výuku (Cliffovo delta = 0,17), kterou však třetina respondentů během praxe nezkusila. Nejméně častou součástí praxí byla spolupráce ve výuce asistentem pedagoga, nezažilo ji 43 % studentů*ek.

Graf 11a: Schopnost provádět aktivity díky pedagogické praxi

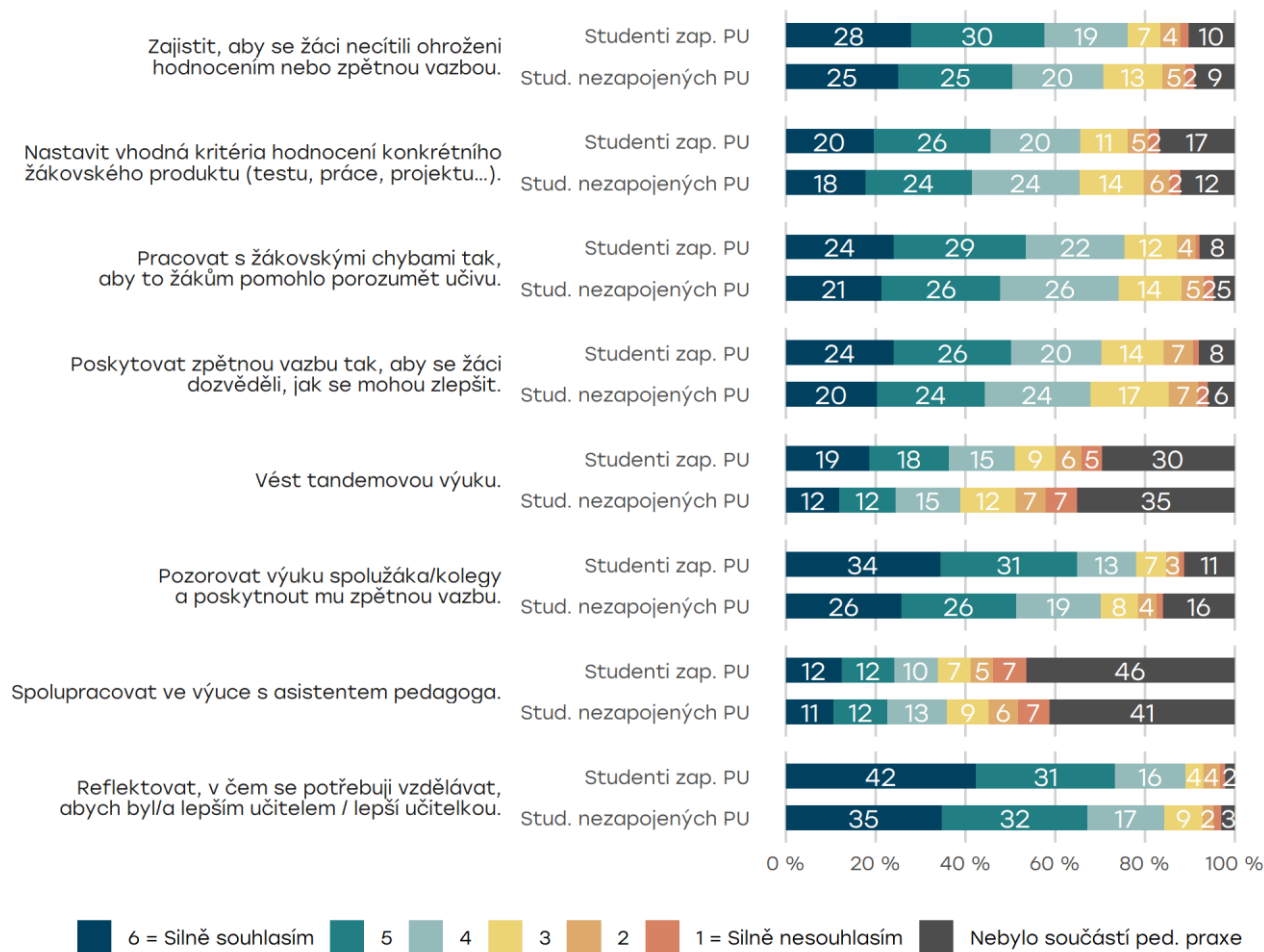
Otázka (studenti): *Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s tím, že umíte díky této konkrétní pedagogické praxi následující aktivity?*



n (stud. zapojených PU) = 619, n (stud. nezapojených PU) = 619; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Graf 11b: Schopnost provádět aktivity díky pedagogické praxi (pokračování)

Otázka (studenti): *Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s tím, že umíte díky této konkrétní pedagogické praxi následující aktivity?*

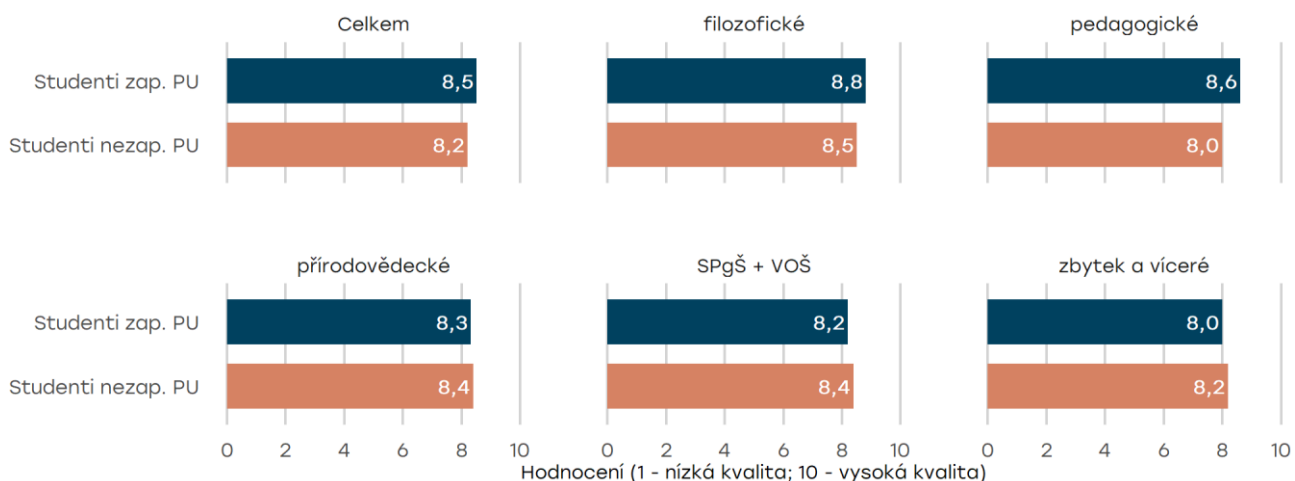


n (stud. zapojených PU) = 619, n (stud. nezapojených PU) = 619; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Celkové zhodnocení kvality pedagogické praxe (Graf 12) je na velmi dobré úrovni. Studenti*ky zapojených PU je hodnotila průměrným skóre 8,5 z 10 možných bodů, což je pouze o 0,3 více než hodnocení druhé skupiny (Cliffovo delta tohoto rozdílu činí pro celý soubor 0,13). Je však nutné tento výsledek dále rozdělit: nejvýraznější rozdíly ve prospěch zapojení do projektu panují na pedagogických fakultách (Cliffovo delta rovno 0,21). U ostatních typů škol jsou rozdíly téměř nezatelné, a naopak u přírodovědeckých fakult, SPgŠ a VOŠ a ostatních škol jsou hodnocení dokonce mírně ve prospěch nezapojeného souboru.

Graf 12: Hodnocení pedagogické praxe (průměr)

Otázka (studenti): *Jak celkově hodnotíte pedagogickou praxi?*



n (stud. zapojených PU) = 619; n (stud. nezapojených PU) = 619; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Podmínky pro výkon činnosti provázejícího učitele

Zájmem vzdělávacího systému je vytvoření podmínek, ve kterých budou učitelé*ky dostatečně motivováni, bude jim usnadněn proces provázení, vytvořen prostor pro provázení a kde budou náležitě odměněni. MŠMT ve svém odůvodnění Pokusného ověřování SPPU uvádí, že v současnosti jsou tyto podmínky v ČR nevyhovující, a to především z finančního hlediska, kvůli absenci vzdělávání a kvůli nejasně vymezenému času na roli PU. Studentů*kám tak nemohou PU poskytovat pozornost při reflexích nebo plánování výuky v potřebném rozsahu. Následující část ověřuje a rozšiřuje dostupné informace o současném stavu těchto nedostatků.

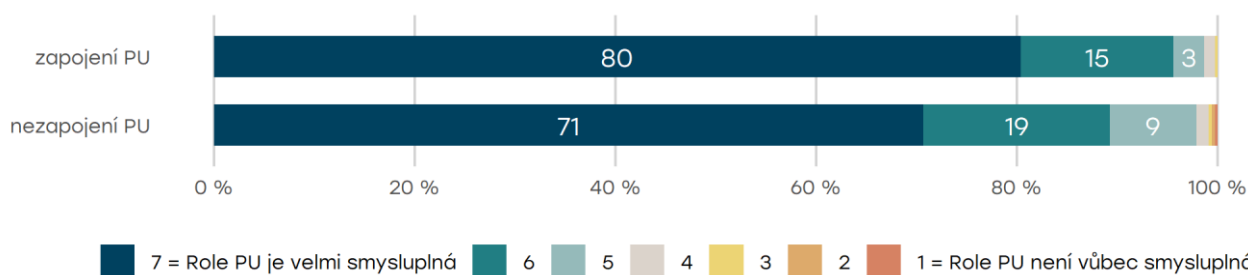
Provázející učitelé

Jedním ze základních stavebních kamenů jakékoli veřejně-politické intervence je, že v její implementaci spatřují dotčené skupiny osob smysl. Pro budování systému podpory hovoří fakt, že sami provázející učitelé jednoznačně považují existenci své role za smyslupnou (Graf 13).

Zapojení PU tento postoj zauímají marginálně silněji než nezapojení PU (Cliffovo delta = 0,10). Jedná se o očekávatelný výsledek, neboť jde o funkci dobrovolnou, do níž se z principu zapojuje aktivnější a motivovanější část učitelské obce.

Graf 13: Smysluplnost role PU

Otázka (PU): *Jak hodnotíte smysluplnost Vaší role provázejícího učitele?*



n (zapPU) = 651, n (nePU) = 651; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Graf 14 shrnuje, nakolik PU souhlasí či nesouhlasí s výroky ohledně podmínek pro výkon provázení. Podstatná podíl PU potvrzuje, že jejich role je časově náročná, k určité míře souhlasí se přiklání 64 % zapojených PU a 50 % nezapojených PU (Cliffovo delta = 0,17). Mezi ostatními se vymykají PU vzdělávání středními pedagogickými školami a VOŠ, kteří tak vysoký časový tlak nepocítují – dvě téměř stejně velké části se přiklání k opačným názorům, 46 % s výrokem v nějaké míře nesouhlasí.

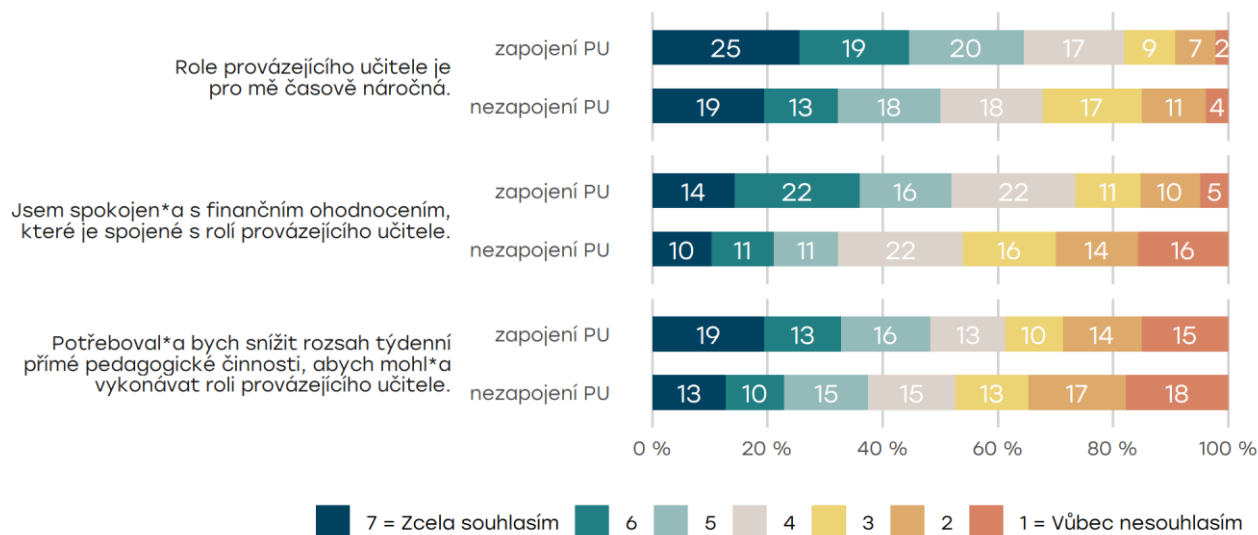
Zapojení do projektu zvyšuje podíl PU spokojených s finančním ohodnocením. V součtu 52 % zapojených PU (kteří dostávají specializační příplatek 2 000 Kč hrubého měsíčně) v nějaké míře souhlasí s tím, že jsou v tomto ohledu spokojeni, u nezapojených jde o 32 % (Cliffovo delta = 0,26). V přístupu se opět vymykají PU vzdělávání středními pedagogickými školami a VOŠ, kteří jsou s finančním ohodnocením výrazně spokojenější než všichni ostatní – v součtu tři čtvrtiny se kloní k určité míře souhlasu se spokojeností (40 % navíc souhlasí zcela).

Zapojení do SPPU s sebou nese povinnost odpracovat minimálně 60 hodin nad rámec přímé pedagogické činnosti. Jedno z možných řešení této vysoké časové náročnosti by bylo kompenzovat hodiny věnované provázení snížením týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti. Názory na toto řešení jsou poměrně vyrovnané; 48 % v nějaké míře souhlasí s tím, že by rozsah potřebovali snížit, 39 % spíše či zcela nesouhlasí. Rozdílné názory na tuto problematiku jsou však patrné při bližším pohledu na stupně škol, na kterých PU působí. Potřebu snížení pedagogické činnosti nejvíce projevují zapojení PU z 2. stupňů ZŠ a gymnázií (v nějaké míře s výrokem souhlasí 58 %, u nezapojených PU z této podskupiny jde o výrazný odstup – 37 %). Nejméně často naopak souhlasí PU z mateřských škol (zapojení PU v této podskupině dokonce projevují v průměru mírně nižší potřebu snížení než nezapojení PU).

Jak lze očekávat, existuje středně silný vztah mezi potřebou snížit rozsah týdenní přímé činnosti a mírou souhlasu s tím, že je role PU časově náročná (Kendallovo tau-b vyjadřující sílu asociace má hodnotu 0,44, tedy středně velký efekt).

Graf 14: Hodnocení podmínek pro výkon role PU

Otázka (PU): *Když se zamyslíte nad rolí provázejícího učitele, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky?*

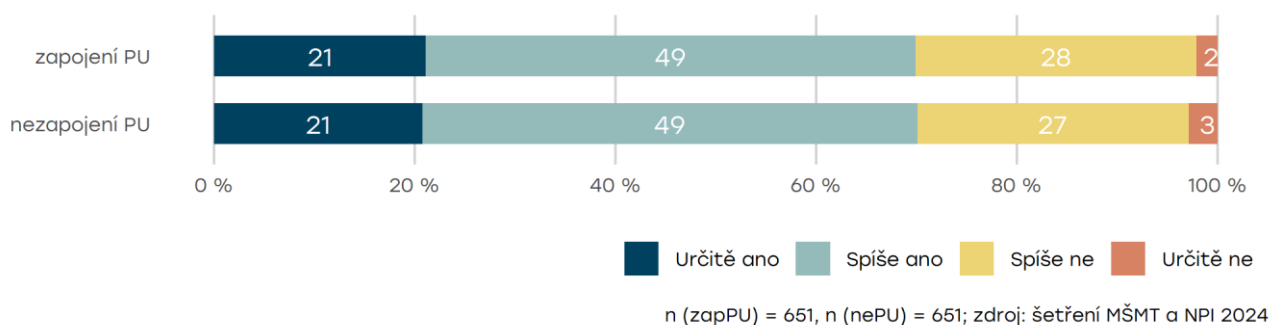


n (zapPU) = 651, n (nePU) = 651; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Zapojení PU mají v rámci projektu mnoho příležitostí k setkávání s kolegy a kolegyněmi, např. během průběžného vzdělávání. Kladný vztah k socializaci a sdílení zkušeností je patrný z toho, že 70 % respondentů by ocenilo, kdyby měli příležitosti ke společným setkáváním ještě více (Graf 15). Stejný podíl však nacházíme u nezapojených PU. Mezi typy vzdělávacích institucí nejsou v tomto ohledu podstatné rozdíly.

Graf 15: Zájem o setkávání PU

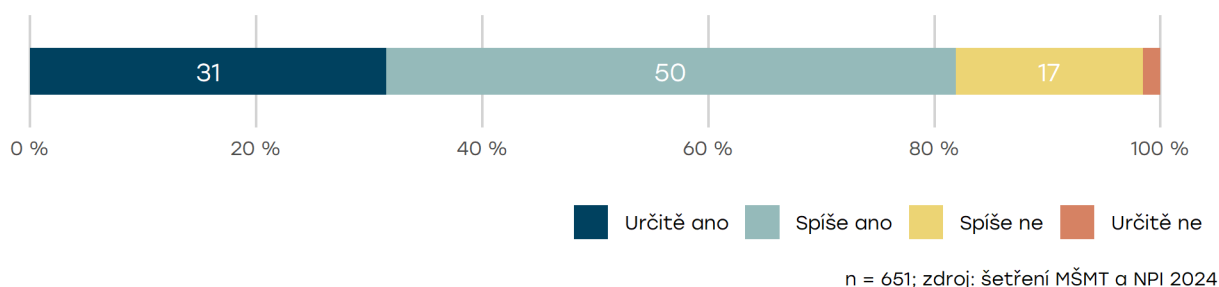
Otázka (PU): *Ocenil*a byste více společných setkávání provázejících učitelů a učitelek, kde by se sdílely příklady dobré praxe a zkušenosti?*



V součtu 81 % zapojených PU míní, že je pokusné ověřování SPPU určitě či spíše podpořilo v kvalitní realizaci pedagogických praxí (Graf 16). Na středních pedagogických školách a VOŠ je tento podíl dokonce 93 %. Méně často se oproti zbytku cítila podpořena skupina PU ze zbývajících institucí (tělovýchovných fakult či kombinací více institucí).

Graf 16: Pocit podpory v realizaci praxí

Otázka (PU): *Podpořilo Vás zapojení do pokusného ověřování v tom, abyste mohl*a kvalitně realizovat pedagogické praxe pro studenty?*



V rámci dotazníku měli provázející učitelé a učitelky možnost rozepsat svou zpětnou vazbu na to, zda je toto zapojení podpořilo v kvalitní realizaci pedagogických praxí pro studenty. Učitelé a učitelky identifikovali několik klíčových oblastí, které pro ně v rámci zapojení byly podporující pro výkon role PU. Nejvíce byla oceňována možnost **sdílení zkušeností** s ostatními provázejícími učiteli, **vzdělávání** adekvátní pro roli PU a metodická podpora. Dále si učitelé a učitelky cenili podpory z vysílajících institucí, která vedla k lepšímu pochopení a systematizaci role PU. Tyto faktory provázející učitelé vnímají jako zásadní podporu pro realizaci pedagogických praxí.

Provázející učitelé často zmiňují, že možnost **sdílet zkušenosti s kolegy** je jedním z největších přínosů jejich zapojení do systému podpory. Setkávání a výměna poznatků s dalšími provázejícími učiteli jim pomáhá získávat nové nápady, potvrdit si efektivní postupy a zlepšit reflexi své praxe. Takové sdílení zároveň poskytuje prostor pro morální podporu a motivaci, což je obzvláště důležité pro učitele, kteří mohou čelit náročným situacím v rámci praxí studentů. Kolegiální zpětná vazba a diskuse o reálných zkušenostech působí na provázející učitele jako přirozený mentoring. *„Pravidelné setkávání s ostatními pedagogy a vzájemná komunikace, rady a zkušenosti jsou jistě přínosem a obohacením pro každého z nás.* Provázející učitelé vnímají **vzdělávací kurzy a metodickou podporu** projektu jako důležitou podporu, která přispívá ke zkvalitnění jejich práce při vedení pedagogických praxí. Vstupní školení a pravidelné vzdělávací programy poskytují učitelům nové poznatky a inspiraci pro jejich roli, především v oblastech vedení zpětné vazby, metodických přístupů a bezpečného prostředí ve třídě. Učitelé oceňují zejména praktický přístup těchto kurzů, který jim umožňuje rozšířit své odborné dovednosti v oblasti práce se studenty na praxi. *„Veškeré semináře, které jsem absolvovala, mi umožnily kvalitnější přístup k roli provázejícího učitele a ke kvalitnější komunikaci a spolupráci se studenty.“*

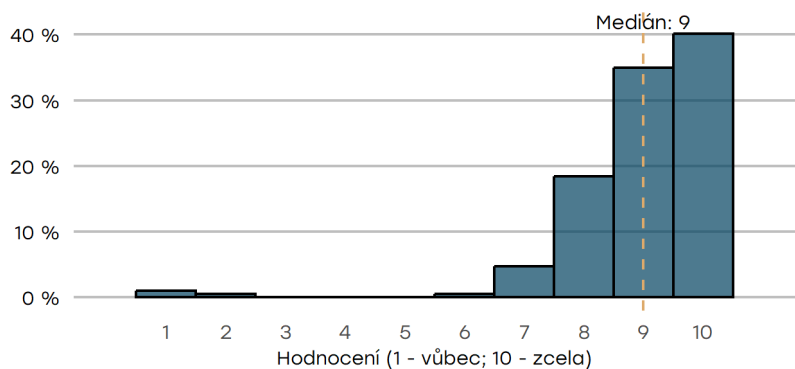
Provázející učitelé a učitelky také uvádějí, že díky zapojení a lepšímu propojení s institucemi, které studenty vysílají, **lépe porozuměli své roli**, jejím cílům a náplni. Mnozí potvrzují, že jim projekt pomohl ujasnit si konkrétní kroky při vedení praxí, způsoby poskytování zpětné vazby i důležitost reflexe. Pro učitelé a učitelky bylo rovněž přínosné seznámit se se standardy kvality profesních kompetencí studenta a očekáváními fakult, což jim dle jejich subjektivního hodnocení dodalo větší jistotu při práci se studenty a napomohlo jejich komplexnějšímu přístupu k praxím. *„Cítím se jistěji při spolupráci se studenty, mám lepší představu o tom, co se od provázejících učitelů očekává.“*

Vedení škol

Vedení škol hodnotila na 10bodové škále, nakolik jejich školy naplňují podmínky pro fungování PU. Průměrná hodnota činí 9,0; medián 9. Hodnocení jsou polarizována mezi absolutní většinu škol na pozitivní straně škály a tři školy, jejichž ředitelé*ky hodnotí podmínky na škole jako zcela nedostatečné. Pokud se podíváme detailněji na otevřené odpovědi těchto 3 škol, tak jedna z nich nijak nespecifikuje, co je příčinou negativního hodnocení. Další zřejmě neměla dobrou zkušenost se studenty, kteří se na praxi dostavili. „Chybí řád v docházce studentů, spolehlivost a zodpovědnost, omlouvání, většina administrativy je přesunuta na provázejícího učitele, chybí motivace studentek k praxi nepřijímejte na pedagogické školy depresivní studenty, kteří práci s dětmi nezvládají.“ Poslední škola se vyjádřila, že není schopna zvládat administrativu a časové vytížení učitelů během praxí, a ještě další hodiny vzdělávání, kdy za tyto učitele musí být ve vyučování zástup. „Učitele odrazují od zapojení do projektu povinná školení a zbytečná administrativa. V současném nastavení je systém zatěžující pro provoz škol i státní finance – za školící se provázející učitele se supluje mnoho hodin.“

Graf 17: Naplnění podmínek fungování role PU ve škole

Otázka (vedení škol): Jak celkově hodnotíte naplnění podmínek fungování role provázejícího učitele ve vaší škole? (1 = Naše škola vůbec nenaplnuje podmínky až 10 = Naše škola zcela naplňuje podmínky)



n = 212; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Další z otevřených otázek pro vedení škol se **týkala podmínek fungování role provázejícího učitele** v jejich škole. Měli se zamyslet nad tím, jaké podmínky by potřebovali zlepšit a naopak, které fungují dobře. Nejvíce respondentů se shodlo, že zásadní podmínkou, kterou by potřebovali v rámci fungování pedagogických praxí, je **snížení nebo upravení přímé pedagogické činnosti**, aby měli dostatečný prostor pro kvalitní vedení a reflexi praxí studentů. Plný úvazek v kombinaci s nároky na reflexe a konzultace pro studenty bývá nadměrně časově náročný, což často vede k tomu, že reflexe probíhají ve spěchu nebo mimo standardní pracovní dobu. Mnozí učitelé by dle vedení škol uvítali, kdyby mohli v době praxí pracovat s nižším úvazkem. To by jim umožnilo lépe se soustředit na vedení studentů, a přispělo by to k lepším podmínkám pro vykonávání role provázejícího učitele. V současném nastavení toto ale klade další nároky na suplující kolegy. Zda lze tento jen zobecnit a říci, že ředitelé většinou volají po snížení přímé pedagogické činnosti pro PU anebo se jedná o jev omezený na zapojené ředitele, bude předmětem dalšího šetření v následujícím období. „Určitě si myslím, že by bylo vhodné, aby provázející učitel měl zaplacený celý úvazek, ale fyzicky by učil jen část hodin, např. o 4 hodiny méně.“

Pokud se vedení zamýšlelo nad tím, co funguje dobře, nejvíce **oceňovali zkušenosti, motivaci a neustálý profesní rozvoj** svých provázejících učitelů, kteří jsou schopni efektivně vést studenty na praxích. Mnozí provázející učitelé mají dlouhodobou zkušenost v pedagogické praxi a absolvovali odborný mentorský výcvik, díky čemuž poskytují studentům kvalitní podporu. Tyto kvality dle vedení škol umožňují nejen efektivní zapojení do vedení praxí, ale i inspiraci studentů a přínos v podobě profesionálních a dobře nastavených podmínek pro praxe. *„Naši provázející učitelé jsou kvalitní učitelé, kteří mají studentům co nabídnout.“*

Toto podtrhuje i nejfrekventovanější odpověď na otázku: „Jaké jsou podmínky pro úspěšnou realizaci pedagogických praxí?“ Z odpovědí vedení škol vyplývá, že zásadními podmínkami pro kvalitní realizaci pedagogických praxí jsou především **zkušenost a odbornost pedagogů**, kteří studenty provázejí, spolu s jejich vnitřní motivací k předávání znalostí. Učitelé, kteří mají zájem o práci se studenty a disponují moderními výukovými metodami, vytvářejí silné zázemí pro efektivní učení. *„Největší podmínkou je dobré zázemí se zkušenými pedagogy, kteří mohou provázet. V okamžiku, kdy máme dostatečný počet takových učitelů je samotná realizace již víceméně pohodová.“* Podmínky pro kvalitní realizaci pedagogických praxí jsou podporovány také **vhodně nastavenými rozvrhy a sníženou administrativní zátěží**, což umožňuje provázejícím učitelům soustředit se na přímou práci se studenty. Další důležitou složkou je dle vedení škol **otevřená komunikace mezi školami a fakultami**, která podporuje jasné **nastavení role provázejícího učitele**.

Účinnost a přínosnost vstupního a průběžného vzdělávání pro provázející učitele

Jednou z hlavních podmínek účasti učitelů*ek v projektu Pokusné ověřování Systému podpory provázejících učitelů bylo splnění požadavku zúčastnit se vstupního a průběžného vzdělávání. Povinnost absolvovat vstupní vzdělávání organizované institucí připravující učitele (fakulta, VOŠ, střední pedagogická škola – SPgŠ) v rozsahu min. 20 hodin má učitel jen jednou. Získá tak oprávnění vykonávat specializační činnost provázejícího učitele i do budoucnosti.

Dále provázející učitelé*ky povinně absolvovali 20 hodin průběžného vzdělávání, které organizuje instituce připravující učitele. Tento typ vzdělávání v tomto rozsahu absolvují provázející učitelé*ky každý rok. Nižší naleznete shrnující informace, které nám v dotazníkovém šetření poskytli provázející učitelé, vedení škol, kde provázející učitelé*ky působí a zapojené vzdělávací instituce, které vysílají na praxe své studenty a zajišťují průběžné vzdělávání provázejících učitelů.

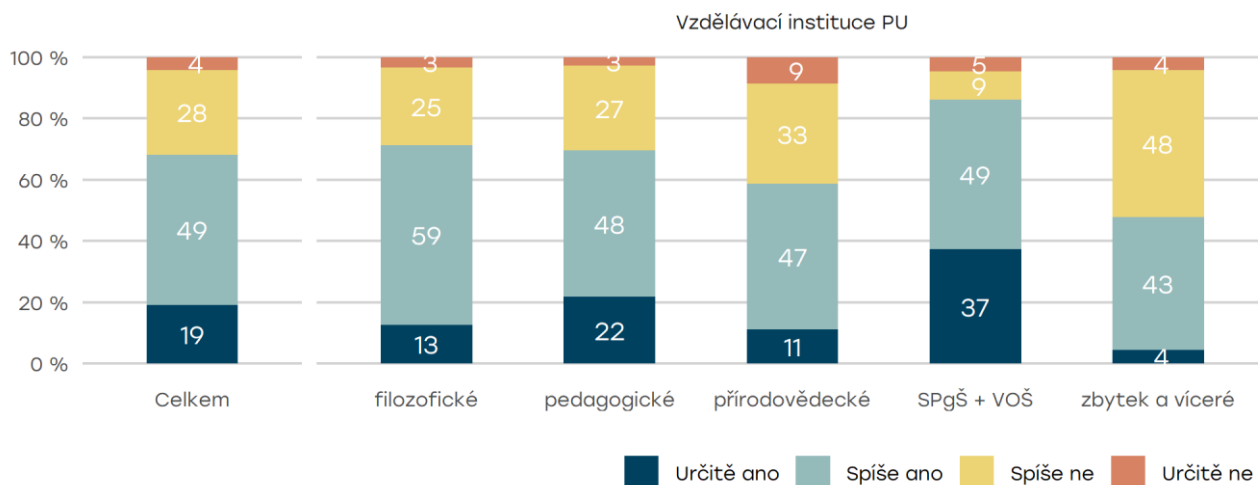
Provázející učitelé

První otázka týkající se vzdělávání se věnovala tomu, zda vstupní vzdělávání v rámci pokusného ověřování reflektovalo potřeby PU. Tyto potřeby mohou být spjaté přímo se vzděláváním (dosud neprobíraná témata, slabé stránky apod.), ale mohou se týkat též organizační a administrativní náročnosti zapojení do projektu.

V součtu 68 % provázejících učitelů*ek hodnotí, že vstupní vzdělávání spíše či určitě reflektovalo jejich potřeby (Graf 18). Mezi průměrně nejspokojenější patří PU vzdělávání středními pedagogickými školami a VOŠ – v součtu 86 % se přiklání k tomu, že jejich potřeby byly spíše či určitě reflektovány.

Graf 18: Vstupní vzdělávání – reflexe potřeb

Otázka (zapojení PU): *Reflektovalo vstupní vzdělávání v rámci pokusného ověřování Vaše potřeby?*



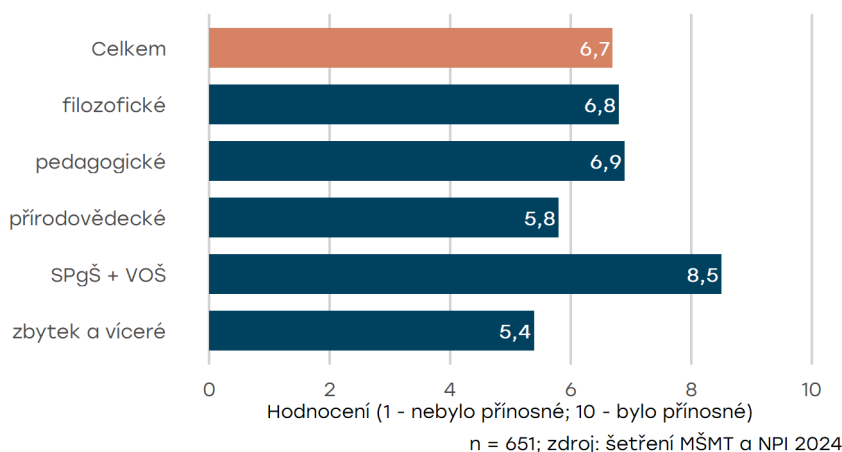
n = 651; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Vstupní vzdělávání bylo dále hodnoceno na 10bodové škále z hlediska subjektivně vnímaného přínosu pro PU. Průměrné skóre za celý soubor je rovno 6,7.

Za zmínku stojí především učitelé*ky vzdělávaní středními pedagogickými školami a VOŠ, neboť v průměru vykazují s odstupem vyšší skóre než ostatní skupiny.

Graf 19: Hodnocení přínosu vstupního vzdělávání (průměr)

Otázka (zapojení PU): *Jak celkově hodnotíte přínosnost vstupního vzdělávání?*



Provázející učitelé z pedagogických škol a vyšších odborných škol hodnotili vstupní vzdělávání jako užitečnou příležitost k rozvoji **mentorských dovedností** a **potvrzení** správnosti dosavadních postupů ve vedení praxí. Mnozí také ocenili možnost **sdílet zkušenosti** s kolegy z jiných škol, což vedlo k **posílení systematického a jednotného přístupu** k vedení praxí. Významné bylo i rozšíření znalostí v oblastech jako psychologie a práce s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP), což učitelům pomohlo lépe porozumět **potřebám studentů**. Přínosné byly také **praktické rady**, jako využívání formativního hodnocení a popisného jazyka, a některé kurzy zaměřené na **didaktické a metodické** přístupy v různých oblastech pedagogické praxe. „*Obě lektorky se snažily nás detailně informovat o způsobech vedení praxí studentů a jejich hodnocení na fakultě. Tento vhlad byl pro další působení v roli provázejícího učitele důležitý.*“ Negativních hodnocení je velmi málo a pouze jedna se vyjadřuje konkrétně k tomu, že by respondentka uvítala více konkrétních tipů do praxe.

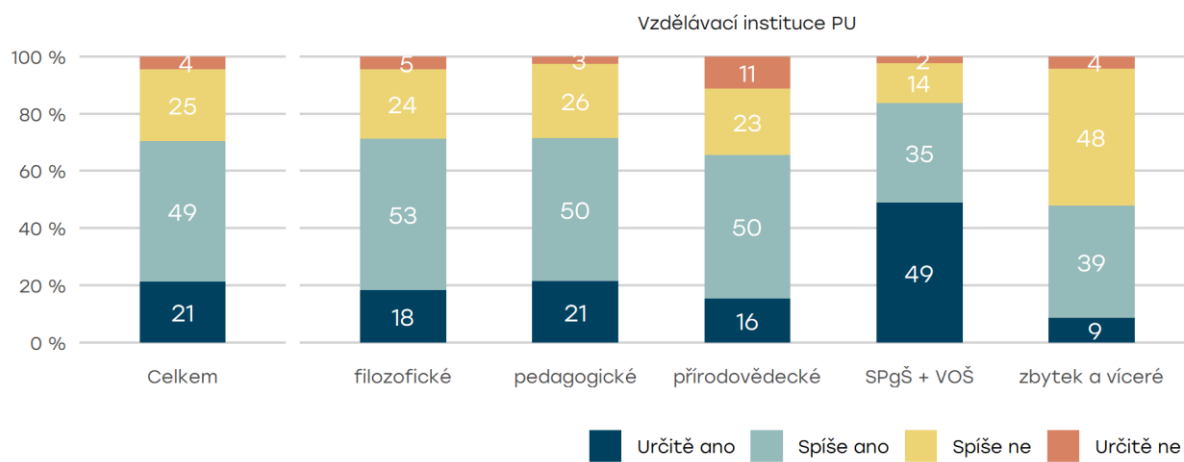
Oproti tomu, když se zaměříme na respondenty*ky vzdělávané **přírodovědeckými fakultami a institucemi v kategorii zbývající**, tak jejich pozitivní odpovědi se co do témat a frekvenční struktury odpovědí nějak zásadně neliší od předešlé skupiny, pouze se frekvenčně více objevuje téma týkající systematického nastavení vedení praxe, které vstupní vzdělávání přineslo. Kde se ale významně liší jsou odpovědi negativní. Respondenti*ky se vyjadřovali především k tomu, **jakým způsobem vstupní vzdělávání probíhalo**. Nejčastějším důvodem nespokojenosti byly dle odpovědí nevhodně zvolené metody, kterými účastníkům*icím bylo vstupní vzdělávání předáváno. „*Obecné kurzy byly o slovíčkách, příliš moc "hraní si v kroužku". Zajímají mě fakta. Částečně to zachránily odborné didaktické kurzy.*“ Druhým nejčastějším důvodem nespokojenosti byla **délka vstupního vzdělávání**, účastníci*ice měli dojem, že by vše bylo možné shrnout mnohem stručněji a efektivněji. „*Vleklé, málo užitečné, časově neefektivní. Naprostá ztráta času – nutné pokyny se dali říct během 30 minut; detaily jsme pak stejně řešili s oborovým didaktikem.*“

Stejnými otázkami bylo hodnoceno **průběžné vzdělávání**. 70 % provázejících učitelů*ek si myslí, že průběžné vzdělávání spíše či určitě reflektovalo jejich potřeby (Graf 20). Pozitivní výjimku mezi kategoriemi vzdělávacích institucí opět tvoří střední pedagogické školy a VOŠ, jejichž hodnocení od PU je výrazně lepší – téměř polovina respondentů zde zvolila nejvyšší kategorii.

Hodnocení těchto institucí se pochopitelně překrývá s vysokým hodnocením skupiny vyučujících v mateřských školách, která je výrazně spokojenější (v součtu 86 % jich zvolilo jednu z těchto dvou kategorií). Porovnáme-li hodnocení reflektování potřeb mezi vstupním a průběžným vzděláváním, hodnota Cliffova delta je 0,03, tj. obě vzdělávání jsou hodnocena téměř totožně.

Graf 20: Průběžné vzdělávání – reflexe potřeb

Otázka (zapojení PU): *Reflektovalo průběžné vzdělávání v rámci pokusného ověřování Vaše potřeby?*



n = 651; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Na základě obsahové analýzy všech kladných odpovědí na otázku „**Reflektovalo průběžné vzdělávání v rámci pokusného ověřování Vaše potřeby?**“ lze identifikovat několik klíčových důvodů, proč respondenti*ky hodnotili průběžné vzdělávání pozitivně.

Hlavní důvody pozitivního hodnocení:

1. **Možnost volby relevantních kurzů pro roli PU** Respondenti*ky oceňovali možnost výběru vzdělávání, které bylo považováno za relevantní, pokud posilovalo jejich kompetence ve vedení studentů. Ocenění zaznělo především u seminářů zaměřených na konkrétní didaktické a inovativní postupy, hospitace, práci s klíčovými kompetencemi a formativním hodnocením.

„Vzdělávání bylo zaměřeno na specifické potřeby provázejících učitelů, což mi velmi pomohlo“ a „Získal jsem užitečné rady a tipy, jak vést studenty na praxi“. Učitelé si vybírali kurzy podle svých aktuálních potřeb, což jim umožnilo efektivně doplňovat znalosti v oblastech, které pro jejich práci PU považují za důležité. Někteří z těchto respondentů by ocenili více příležitostí k praktickým cvičením a sdílení zkušeností, což považují za zásadní pro profesní rozvoj v této roli.

Učitelé*ky mluvili konkrétně o těchto tématech, která jim pro praxi PU přišla užitečná

- a) **Praktické zaměření kurzů** Respondenti*ky hodnotilo kladně praktickou stránku vzdělávání, což jim umožnilo okamžitě aplikovat získané znalosti do praxe se studenty. *„Praktické semináře a konference byly velmi přínosné“* nebo *„Kurzy byly praktické a okamžitě použitelné ve výuce“* ukazují na důležitost propojení teorie a praxe.
- b) **Reflexe a zpětná vazba** Reflektivní semináře a zpětná vazba byly pro přímou praxi PU také ceněné. *„Reflektivní semináře nám poskytly prostor pro analýzu praxi a diskusi“* a *„Semináře s didaktiky přinesly cennou zpětnou vazbu k naší práci“* poukazují na důležitost zpětné vazby a jejího přínosu pro profesionální rozvoj.
- c) **Získání nových dovedností a inovativních přístupů** Učitelé kladně hodnotili možnost osvojit si nové didaktické metody a inovativní přístupy ve výuce. *„Získal jsem nové poznatky o moderních výukových metodách a inovativních přístupech“*, *„Zavádění nových technologií do výuky bylo velmi přínosné“*, a také *„Kurzy zaměřené na formativní hodnocení mi pomohly zlepšit práci se studenty“*.
- d) **Podpora v roli provázejícího učitele** Někteří učitelé ocenili, že průběžné vzdělávání bylo cílené na jejich specifickou roli provázejících učitelů a pomohlo jim lépe pochopit, jak studenty na praxi vést. *„Vzdělávání bylo zaměřeno na specifické potřeby provázejících učitelů, což mi velmi pomohlo“* a *„Získal jsem užitečné rady a tipy, jak vést studenty na praxi“* ukazují na přínos cílené podpory v této roli.

Druhým nejvíce frekventovaným tématem v pozitivních hodnocení průběžného vzdělávání bylo téma sdílení.

2. **Setkávání s didaktiky a sdílení zkušeností s kolegy** Jako další v pořadí učitelé*ky velmi oceňovali možnost setkávat se s oborovými didaktiky a kolegy, sdílet zkušenosti a diskutovat praktické problémy. Odpovědi *„Kladně jsem hodnotila, když jsme spolu reflektovali reálné situace z praxi a jak jsme se s nimi vypořádali. Proto kladně hodnotím možnost se nadále setkávat a sdílet, to je velice potřeba.“* nebo *„Didaktici nám poskytovali potřebné informace a podporu, což bylo velmi přínosné“* naznačují, že interakce s didaktiky a ostatními učiteli byla jedním z klíčových pozitivních aspektů.

Za pozornost stojí fakt, že pozitivní slovní hodnocení setkání s didaktiky se objevuje i v odpovědích učitelů*ek, kteří celkově vyhodnotili průběžné vzdělávání negativně a všechny tyto odpovědi jsou od učitelů*ek vzdělávajících se na přírodovědeckých fakultách.

Další odpovědi jsou již rozmělněny v nižší frekvenci a hodnotí většinou pouze jeden konkrétní aspekt či jednu pozitivní zkušenost.

Celkově pozitivně hodnocené průběžné vzdělávání bylo vnímáno jako praktické smysluplné pro praxi PU a zaměřené na reálné potřeby provázejících učitelů. Možnost sdílení zkušeností, reflexe praxe a získávání nových dovedností přispěly k tomu, že respondenti hodnotili, že vzdělávání mělo přímý pozitivní dopad na jejich práci se studenty na praxi.

Hlavní důvody negativního hodnocení:

U negativního hodnocení jsme se rozhodli o oddělení otevřených odpovědích učitelů*ek MŠ a ostatních učitelů*ek, neboť odpovědi od učitelů*ek MŠ vykazovaly výrazně menší počet negativních odpovědí, které i obsahově byly méně pestré. Nespokojené komentáře od učitelů*ek MŠ se týkaly nabídky vzdělávání, která byla dle jejich názorů zaměřena zejména pro základní školy. Mateřské školy byly dle jejich dojmu „lehce opomenuty“. V jiných případech byl problémem skloubit volné časové kapacity v kombinaci s vhodnou nabídkou vzdělávání.

„Nabídka byla nahodilá na začátku školního roku a poté v rámci Pedagogických dnů univerzity, tudíž jsme museli splnit průběžné vzdělávání ve velmi krátkém časovém úseku a vybírat i témata, která pro MŠ nebyla vhodná.“

U učitelů*ek ZŠ a SŠ byly mezi otevřenými odpověďmi negativní komentáře co do obsahu pestřejší a do množství četnější v porovnání s učiteli*kami MŠ. Na základě obsahové analýzy negativních odpovědí na otázku „*Reflektovalo průběžné vzdělávání v rámci pokusného ověřování Vaše potřeby?*“ se objevilo několik klíčových důvodů, proč respondenti*ky ze ZŠ a SŠ hodnotili průběžné vzdělávání negativně.

1. Nesoulad s potřebami PU

Vzdělávací nabídka často neodpovídala specifickým potřebám provázejících učitelů v jejich roli. Někteří respondenti měli pocit, že nabízené kurzy byly obecné a neměly přímou vazbu na jejich práci provázejících učitelů nebo nebyly prakticky využitelné pro jejich stupeň vzdělávání. Například jeden z respondentů uvádí, „*Nabídka průběžného vzdělávání ne vždy odpovídala mým potřebám, zajímala by mě jiná témata (důkazy o učení, formativní hodnocení, myšlenkové mapy, projektové řízení apod.)*“ a jiný, že „*nabízené přednášky a školení byly určeny spíše pro ZŠ*“.

Ve zhruba stejné frekvenci se objevovali negativní hodnocení průběžného vzdělávání z důvodu nevhodných témat v kombinaci s časovými možnostmi učitele a povinností splnit určitý počet hodin vzdělávání. Všechna témata se jeví velmi provázaná, ale pro přehlednost uvádíme hlavní argumenty zvlášť.

2. Povinnost splnit stanovený počet hodin

Pro mnoho respondentů byl problémem fakt, že museli splnit povinný počet hodin průběžného vzdělávání, což vedlo k výběru méně přínosných kurzů pouze kvůli naplnění této kvóty. Jeden z komentářů uvádí, že „*Mnozí lidé absolvovali kurzy mimo svoje předměty jen proto, aby splnili počet hodin*“.

3. Nesprávné načasování a organizace kurzů

Kurzy byly často organizovány v nevhodných termínech (např. během výuky), což komplikovalo účast. Další problémem byla pozdní organizace kurzů, jak uvádí respondent: „*Vhodnější semináře se objevily až v nabídce v dubnu, což je velmi pozdě*“.

4. Nedostatečný výběr témat

Mnozí respondenti si stěžovali, že nebyl dostatečný výběr témat, nebo že témata neodpovídala jejich zájmům či praxi. Jeden respondent uvádí: „*Snažím se vybírat kurzy průběžného vzdělávání tak, aby byly přínosem pro můj obor. A těch nebylo moc. Také mi často nevyhovovaly termíny, které zasahovaly do doby mé výuky.*“

Méně frekventovaně se pak objevila témata týkající se náplně vzdělávání ve vztahu ke zkušenostem PU a také možnost flexibilně si vybírat i jiné vzdělávání, než nabízí vysoké školy a jejich fakulty.

5. Příliš obecná a teoretická náplň pro zkušené PU

Některé kurzy byly vnímány jako příliš obecné nebo teoretické, což snižovalo jejich přínos pro provázející učitele*ky a jejich roli během pedagogických praxí. Většinou v souvislosti s tím uváděli, že jsou ve vedení praxí již zkušení: „*Školení se zdálo být koncipováno pro někoho, kdo absolutně netuší, jak pracovat s praktikanty. Pro nás, kteří v této oblasti máme dostatek vlastních zkušeností a našli jsme si vlastní systém, byl hlavní přínos v zarámování očekávání a výstupů mezi naší školou a VŠ. Všechno nad rámec této věci hodnotím pro sebe jako spíše nepřínosné.*“

6. Absence flexibility

Učitelé*ky postrádali větší volnost ve výběru kurzů od jiných poskytovatelů vzdělávání, než byla fakulta. Někteří respondenti uvedli, že byli omezeni na kurzy poskytované fakultou, zatímco jiné kvalitní kurzy od externích institucí nebylo možné započítat do požadovaných hodin.

Jak jeden respondent uvádí: „*Omezení pouze na kurzy pořádané univerzitou mi neumožnilo absolvovat školení, o které jsem měl zájem.*“ Nebo jiná uvádí: „*Průběžné vzdělávání nabízelo kurzy, které jsem potřebovala a absolvovala před 5 lety (formativní hodnocení, kooperativní metody, kritické myšlení). Ocenila bych, kdyby průběžné vzdělávání mohlo být více v dikci provázejících učitelů samotných. Každý jsme ve své praxi na jiném schůdku potřeb.*“

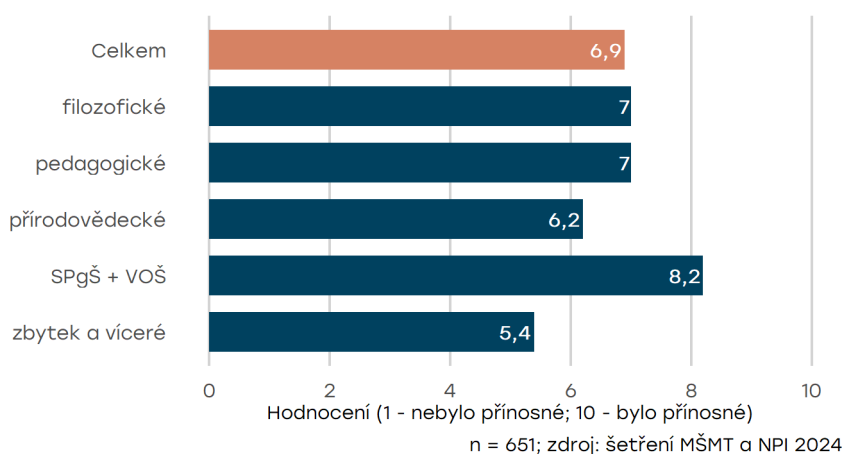
Celkově lze tedy říci, že hlavním problémem bylo, že průběžné vzdělávání nebylo dle učitelů*ek ZŠ a SŠ dostatečně přizpůsobeno jejich potřebám a zkušenostem, což vedlo k frustraci a pocitu ztráty času. Bylo také náročné sladit časové požadavky se školní praxí a termíny kurzů, což vzdělávání mohlo komplikovat. Zároveň je jisté potřeba vzít v potaz fakt, že negativní hodnocení PU nemusí nutně znamenat, že obsah a provedení kurzu byly nekvalitní. Jako jednu z hypotéz, kterou chceme v dalšího období sběru dat sledovat, je hlubší pochopení toho, proč a jaké vzdělávání PU považují za užitečné a zda v některých případech nejde jen o nedůvěru vůči novým a pro PU neznámým metodám, které ač z pohledu aktuálního vývoje vzdělávání jednoznačně směřují vhodným směrem, některými učiteli mohou být nepochopeny a odmítány.

Následující otázka obsahuje celkové hodnocení přínosu průběžného vzdělání z pohledu provádějících učitelů/ek (Graf 21). Medián hodnocení na 10bodové škále má hodnotu 8 pro celý soubor, průměr činí 6,9. Při rozdělení na podskupiny je patrné, že za průměrně nejpřínosnější je považováno vzdělávání ze středních pedagogických škol a VOŠ. Za přínosnější považují průběžné vzdělání učitelé*ky z mateřských škol (průměr 8,3), naopak mírně méně učitelé/ky ze středních škol.

Díky použití totožných škál můžeme porovnat vnímaný přínos průběžného vzdělávání s výše uvedeným vstupním vzděláváním (Graf 19). Rozdíl mezi v hodnoceními obou typů je prakticky zanedbatelný, a to jak na agregované úrovni (Cohenovo $d = 0,07$ ve prospěch průběžného vzdělávání), tak na úrovni porovnání jednotlivých typů vzdělávacích institucí. Na přírodovědeckých fakultách je hodnocení průběžného vzdělávání o 0,4 bodu na škále vyšší než hodnocení vstupního vzdělávání.

Graf 21: Hodnocení přínosu průběžného vzdělávání (průměr)

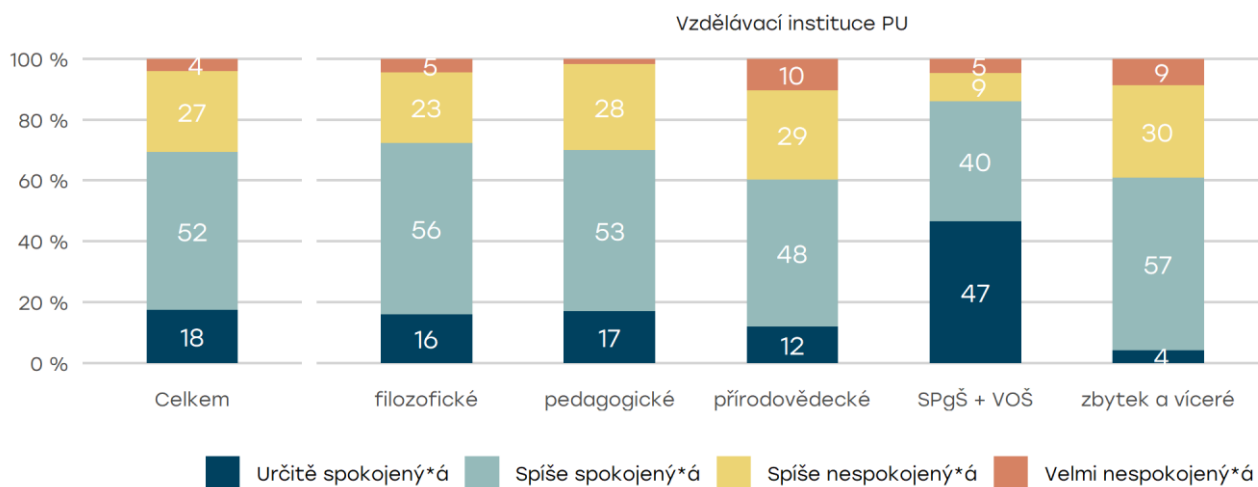
Otázka (zapojení PU): *Jak celkově hodnotíte přínosnost průběžného vzdělávání?*



Následující otázka se týkala celkové spokojenosti s nabídkou kurzů průběžného vzdělávání, a to bez konkrétního upřesnění (zda jde o širší nabídky, tematické zaměření apod.). Přibližně 70 % PU bylo s nabídkou určitě či spíše spokojeno. Vyšší zastoupení spokojených vykazují PU s kurzy poskytovanými středními pedagogickými školami a VOŠ (zároveň tedy také učitelé*ky, které pracují v mateřských školách). Hodnocení byla mírně horší u přírodovědeckých fakult, kde 10 % respondentů zvolilo krajní možnost, že jsou s nabídkou velmi nespokojeni.

Graf 22: Spokojenost s nabídkou průběžného vzdělávání

Otázka (zapojení PU): *Jak jste spokojený*á s nabídkou kurzů / programu v rámci průběžného vzdělávání?*



n = 651; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

V současnosti je časová dotace průběžného vzdělávání v SPPU stanovena na 20 hodin za školní rok. Tento rozsah považuje za přiměřený pouze 42 % PU, s čímž naopak více než polovina nesouhlasí. V absolutní většině případů, ve kterých nejsou respondenti spokojeni, je množství hodin považováno za spíše či příliš velké.

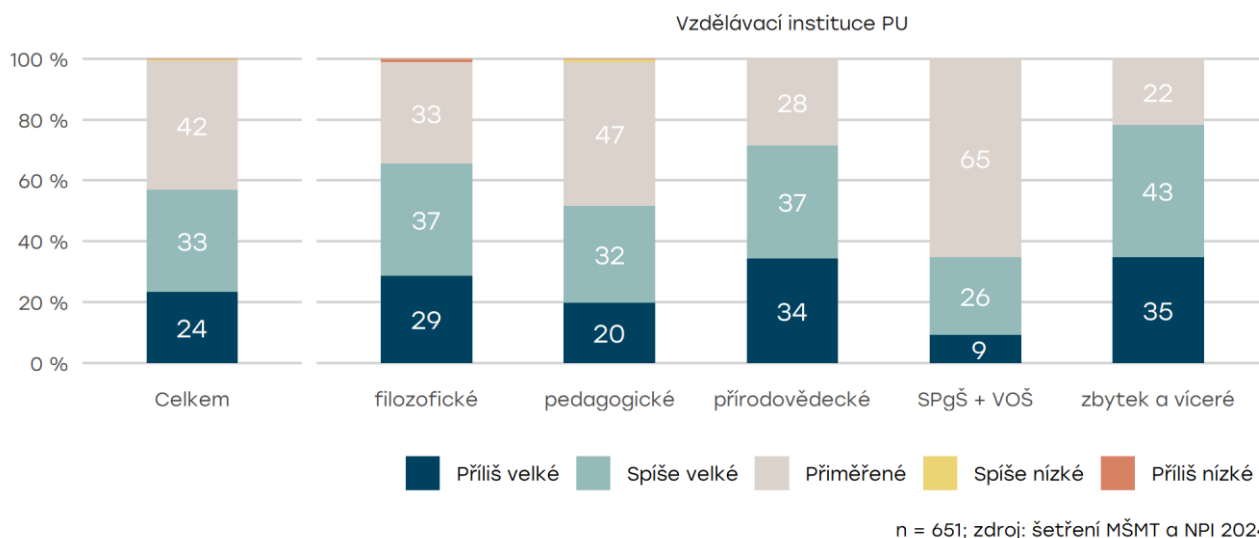
U tohoto tématu nacházíme výrazné rozdíly na základě vzdělávacích institucí PU. Zatímco spokojené jsou téměř dvě třetiny PU vzdělávaných na SPgŠ a VOŠ a dotaci považuje za příliš velkou pouze 9 %, u přírodovědeckých fakult je spokojených pouze 28 % a třetina považuje dotaci za příliš velkou.

Podíl nespokojených se zvyšuje společně se stupněm vzdělání, na kterém pracují – zatímco v mateřských školách považuje množství hodin za velké v součtu 33 % PU, na prvním stupni ZŠ jde již o 47 %, na druhém stupni o 60 % a na SŠ o 66 %.

Názor na časovou dotaci je rovněž ve vztahu s celkovou spokojeností s průběžným vzděláváním (viz předchozí otázka). Pro tento účel můžeme hodnocení časové dotace z Grafu 23 rozdělit na dvě skupiny – přiměřené a nepřiměřené (všechny ostatní možnosti dohromady, ať už nízké či vysoké). Z PU, kteří považují dotaci za přiměřenou, je 28 % zcela spokojených a 55 % spíše spokojených s nabídkou kurzů. Mezi PU považujícími dotaci za nepřiměřenou je zcela spokojených pouze 10 % a spíše spokojených 49 % (Cliffovo delta pro rozdíl mezi těmito dvěma skupinami má hodnotu 0,32).

Graf 23: Spokojenost s časovou dotací

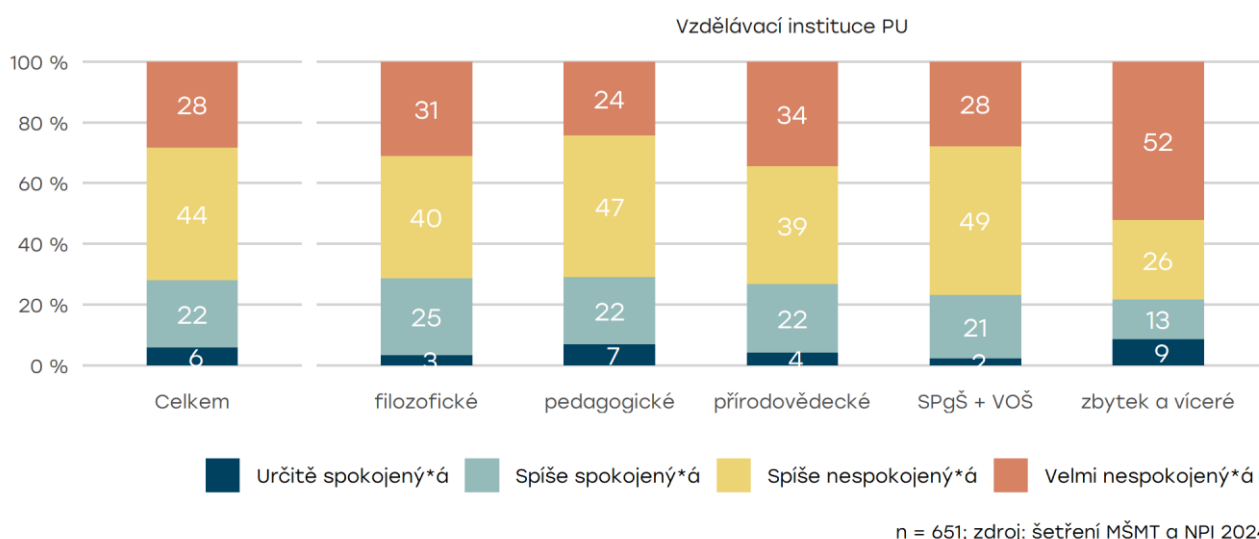
Otázka (zapojení PU): *Jak hodnotíte časovou dotaci 20 hodin za školní rok na průběžné vzdělávání? Množství hodin je:*



Jednou ze zvažovaných možností organizace vzdělávacích kurzů je jejich zřetězení do více dnů za sebou, případně i včetně víkendů. Tato alternativa však není mezi PU příliš oblíbená, přiklání se k ní v nějaké míře v součtu jen 28 % respondentů. Jde navíc o poměrně univerzální postoj napříč souborem, žádná ze sledovaných podskupin se od tohoto konsensu výrazně neodklání, a to jak napříč typy vzdělávacích institucí, tak napříč školami, na kterých PU působí.

Graf 24: Názor na vícedenní kurzy

Otázka (zapojení PU): *Jak byste byl*a spokojený*á s možností, že by se kurzy uvnitř průběžného vzdělávání realizovaly najednou ve více dnech za sebou (např. přes víkend)?*



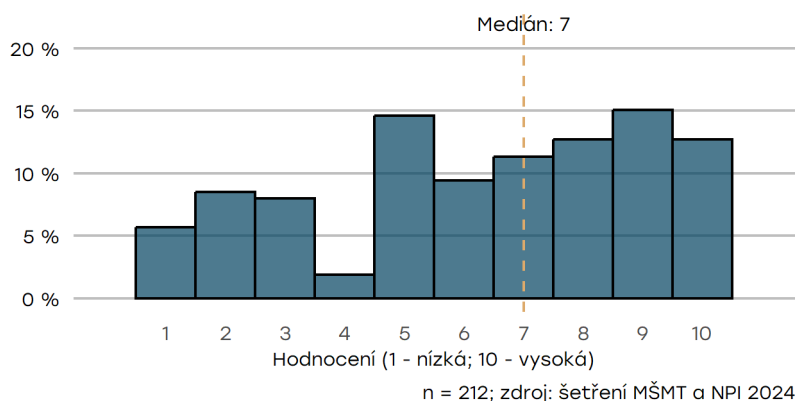
Vedení škol

Zapojení do Pokusného ověřování SPPU s sebou nese mimo jiné také do určité míry zvýšenou administrativní a organizační zátěž pro školy, na kterých zapojení PU působí. Vzhledem k tomu, že učitelé*ky musejí kromě 40 hodin vstupního a průběžného vzdělávání naplnit také 30 hodin reflexí výuky se studenty, a 10 hodin mají na administrativní úkony, spolupráci s fakultou apod. nad rámec přímé i běžné nepřímé pedagogické činnosti, mohou se školy potýkat s potřebou zajišťovat dodatečné suplování, účetní úkony aj. Na administrativní a organizační činnosti spojené s realizací praxí škola také získává v rámci systému finanční kompenzaci. Hodnocení závažnosti zátěže vstupního i průběžného vzdělávání z pohledu vedení škol je zobrazeno v Grafu 25.

Výsledky hodnocené této otázky se vyznačují vysokým rozptylem; téměř všechny odpovědi na 10bodové škále (s výjimkou hodnoty 4) jsou zastoupeny alespoň 5 % respondentů. Medián celkové zátěže je roven 7, přičemž mírně nižší stupeň zátěže (medián 6,5, průměr 5,7) uvádějí SOŠ a učiliště.

Graf 25: Hodnocení zátěže vstupního průběžného vzdělávání pro školu

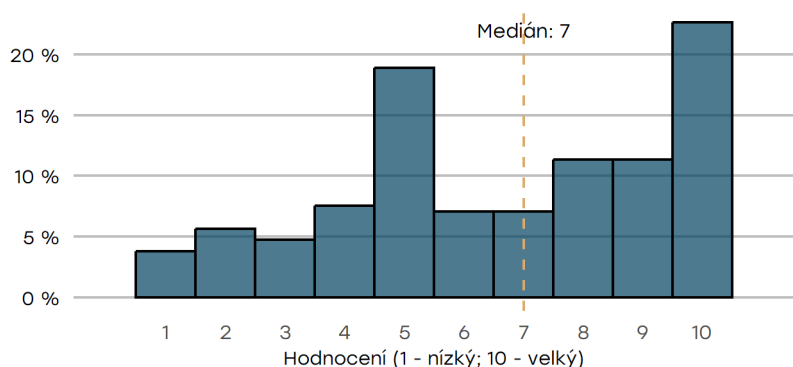
Otázka (vedení škol): *Jak velká zátěž je to, že provázející učitelé musí absolvovat vstupní a průběžné vzdělávání (celkem 40 hodin)?*



Vzdělávání PU bylo dále hodnoceno z hlediska vnímaného přínosu pro školu samotnou, přičemž vstupní i průběžné vzdělávání jsou zde sdruženy (Graf 26). Mediánové hodnocení na 10bodové škále je rovno 7. Největší přínos ve vzdělávání spatřují zástupci vedení mateřských škol (medián 9, průměr 7,9); naopak nižší hodnocení oproti zbývajícím typům škol uvádějí zástupci gymnázií (medián 5, průměr 5,8).

Graf 26: Hodnocení přínosu vstupního a průběžného vzdělávání pro školu

Otázka (vedení škol): *Jak velký je z Vašeho pohledu přínos to, že provázející učitelé absolvují vstupní a průběžné vzdělávání?*

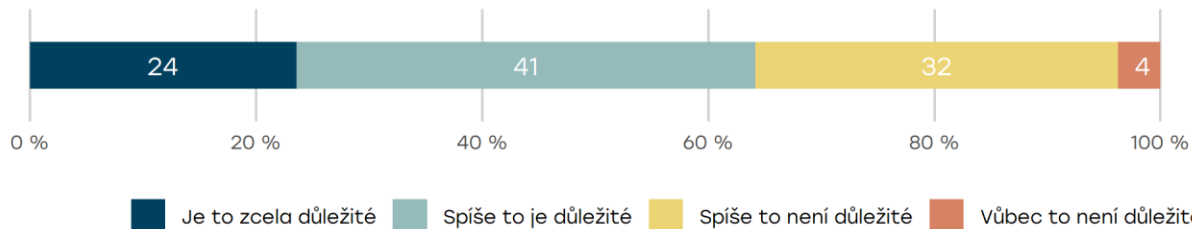


n = 212; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

V následující otázce byla hodnocena důležitost dodatečného vzdělávání provázejících učitelů*ek, tj. nad rámec dosud probíraných vstupních a průběžných částí vzdělávání (Graf 27). Téměř dvě třetiny respondentů se přiklání ve větší či menší míře k tomu, že důležité je, naopak za zcela nedůležité je považují pouhá 4 %.

Graf 27: Důležitost dodatečného vzdělávání

Otázka (vedení škol): *Je pro Vás důležité, anebo nedůležité, aby provázející učitelé absolvovali dodatečné vzdělávání?*



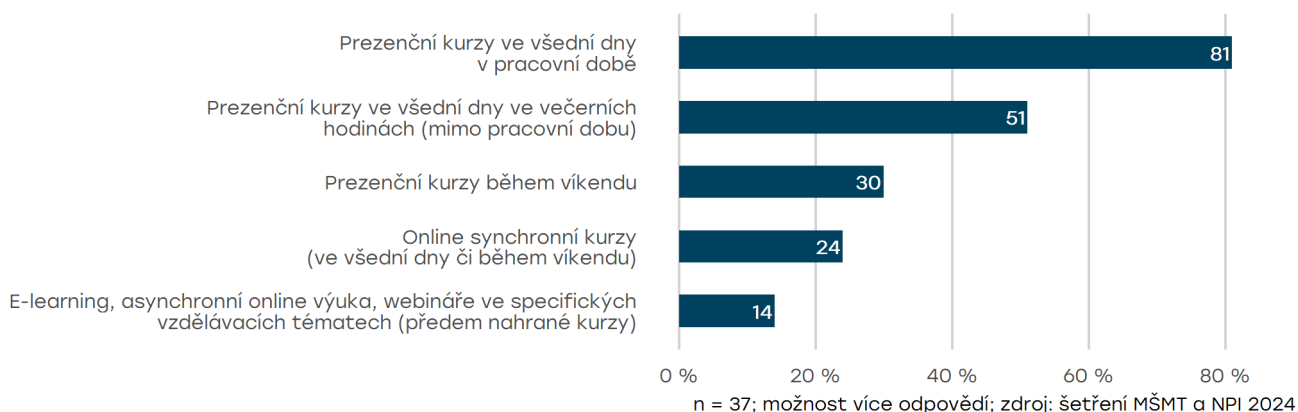
n = 212; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Vzdělávací instituce

Zapojené vzdělávací instituce použily k vytvoření svých vzdělávacích kurzů širokou paletu forem, které se mezi sebou liší především organizací času, způsobem výuky či použitými učebními materiály a pomůckami. Zcela nejběžnějším typem, jenž nabízí přibližně čtyři pětiny všech institucí, jsou prezenční kurzy probíhající v běžné pracovní době. Více než polovina institucí dále všední dny využívá i během večerních hodin, 29 % pak kurzy organizuje i během víkendů. V menší míře jsou používány synchronní i asynchronní online formy.

Graf 28: Formy realizovaných kurzů

Otázka (vzdělávací instituce): *Jakou formu mají vzdělávací kurzy, které realizujete pro provázející učitele?*



Z obsahové analýzy otevřených odpovědí na otázku „*Jaký je rozdíl mezi vstupním a průběžným vzděláváním ve vaší nabídce a v podobě kurzů?*“ vyplývají následující rozdíly:

• Cíle vzdělávání

Vstupní vzdělávání se zaměřuje na základní orientaci a přípravu provázejících učitelů. Většinou zahrnuje základní pedagogicko-psychologické oblasti a uvádí účastníky do role provázejícího učitele. Důraz je kladen na kompetenční rámec, profesní přípravu a základní principy, jako je zpětná vazba, reflektivní rozhovor nebo vytváření bezpečného prostředí. „*Vstupní vzdělávání poskytuje základní rámec pro PU, je to úvod do jejich (nové) role*“.

Průběžné vzdělávání je navrženo pro prohlubování znalostí a kompetencí PU, často s větším důrazem na oborové didaktické otázky. Má za cíl reflektovat reálné problémy z praxe, diskutovat aktuální témata a řešit konkrétní pedagogické situace. „*Průběžné vzdělávání prohlubuje znalosti a zaměřuje se na řešení specifických otázek z praxe*“.

• Obsahová náplň

Vstupní vzdělávání pokrývá pevně stanovená témata dle schváleného vzdělávacího programu. Tato témata jsou zpravidla univerzální a zaměřená na obecné pedagogické otázky. „*Vstupní vzdělávání obsahuje obecná témata schválená MŠMT, která se týkají všech PU*“.

Průběžné vzdělávání se více specializuje, často zahrnuje oborově specifické otázky, reaguje na aktuální potřeby a problémy PU. Jeho obsah je flexibilnější a může být přizpůsoben individuálním potřebám účastníků. „*Průběžné vzdělávání je přizpůsobeno oborovým potřebám a aktuálním požadavkům provázejících učitelů*“.

- **Forma a organizace**

Vstupní vzdělávání je obvykle organizováno jako jednotný blok, skupinově, často se stejným obsahem pro všechny účastníky. Může zahrnovat teoretické přednášky, základní praktické ukázky a občas i přednášky odborníků. „*Vstupní vzdělávání je organizováno jako třídní blok, kde se probírají stanovená témata*“.

Průběžné vzdělávání je rozloženo do menších skupin a více termínů, což umožňuje hlubší práci na specifických tématech. Může mít formu workshopů, konzultací, reflektivních setkání nebo sdílení zkušeností. „*Průběžné vzdělávání probíhá během roku a zaměřuje se na aktuální potřeby učitelů*“.

- **Interaktivita a praktická aplikace**

Vstupní vzdělávání je více zaměřeno na základní teoretické informace, přestože se někdy do programu vkládají interaktivní aktivity a ukázky z praxe. „*Vstupní vzdělávání obsahuje spíše teoretické základy, které jsme doplnili o praktické ukázky*“.

Průběžné vzdělávání klade větší důraz na interaktivní formy, reflexi a praktické aplikace získaných znalostí. Často je spojené se sdílením zkušeností a řešením konkrétních problémů z pedagogické praxe. „*Průběžné vzdělávání bylo velmi praktické, učitelé sdíleli zkušenosti a vzájemně se inspirovali*“.

- **Časová dotace a flexibilita**

Vstupní vzdělávání je pevně strukturované, většinou se koná prezenčně a má předem stanovenou časovou dotaci. Někde bylo možné část absolvovat i online. Často se organizuje ve větších skupinách a jednorázově. „*Vstupní vzdělávání probíhá jako souvislý blok v rozsahu 20 hodin*“.

Průběžné vzdělávání je více rozprostřeno do delšího časového úseku, někdy může být i online, a je flexibilnější co do výběru témat a termínů. „*Průběžné vzdělávání probíhá průběžně během školního roku, v menších blocích*“.

- **Zapojení oborových specialistů**

Vstupní vzdělávání je často vedeno obecnými didaktiky nebo pedagogy, kteří se zaměřují na univerzální pedagogické otázky. „*Vstupní vzdělávání vedli didaktici z pedagogické fakulty*“.

Průběžné vzdělávání se více zaměřuje na oborově specifické potřeby, proto je zde častěji zapojení oborových didaktiků a specialistů. „*Průběžné vzdělávání bylo zaměřené na specifické oborové otázky a vedli ho oboroví didaktici*“.

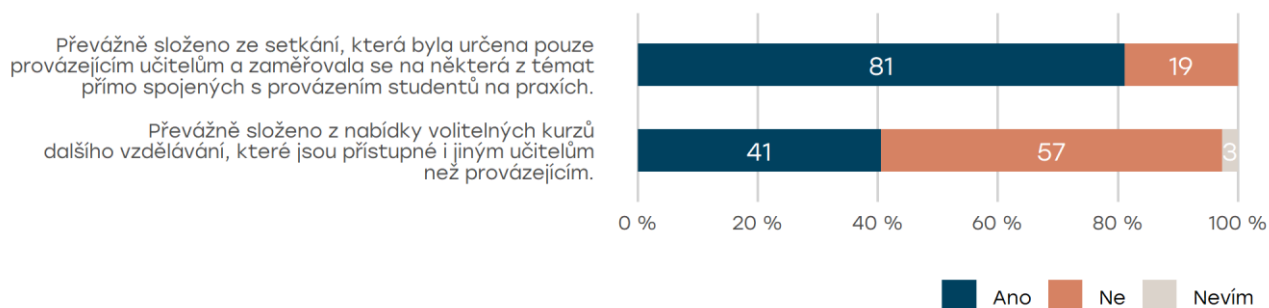
Shrnutí:

Vstupní vzdělávání je obecnější, zaměřené na základní kompetence a je organizováno jako jednotný blok, zatímco průběžné vzdělávání se více specializuje, reaguje na aktuální potřeby účastníků a poskytuje flexibilitu v obsahu i formě. **Průběžné vzdělávání** také klade důraz na sdílení zkušeností a aplikaci znalostí v praxi, často za přítomnosti oborových didaktiků.

Následující otázka byla zaměřena na to, zda byly poskytované kurzy koncipovány výlučně pro provázející učitele a jejich potřeby, tj. provázení studentů, či zda převažovala nabídka volitelných kurzů dostupných všem učitelům. 82 % institucí se ve své nabídce orientovalo na první možnost. 39 % se pak zaměřovalo na volitelné kurzy dostupné všem. Ačkoli se v zadání obou otázek hovoří o “převážném” složení, necelá čtvrtina zvolila obě možnosti, tj. poskytují ve větší míře oba typy vzdělávání.

Graf 29: Složení průběžného vzdělávání

Otázka (vzdělávací instituce): *Průběžné vzdělávání pro provázející učitele bylo:*



n = 37; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Na základě analýzy odpovědí na otázku „*Okomentujte Vaše pojetí průběžného vzdělávání pro provázející učitele (např. délka, obsah, lektor...).* Uvedte mimo jiné, na jaká témata se průběžné vzdělávání zaměřovalo.“ je možné identifikovat několik klíčových aspektů, které charakterizují pojetí průběžného vzdělávání. Tato analýza se zaměřuje na délku kurzů, obsahová témata, role lektorů a formáty výuky.

Hlavní rysy průběžného vzdělávání pro provázející učitele:

1. Délka a frekvence kurzů

Délka kurzů se pohybuje mezi 2 až 8 hodinami, s většinou setkání organizovanými jako půldenní (3-4 hodiny). Některé kurzy trvají i delší dobu, jako jsou 20hodinové programy rozdělené do několika bloků. „*Kurzy obvykle trvají 3-4 hodiny, některé delší bloky byly rozděleny do více dnů.*“

Frekvence kurzů byla často jednou měsíčně nebo podle potřeb školního roku. Některé programy zahrnovaly pravidelná setkání (např. 1x měsíčně) nebo byly uspořádány v intenzivních blocích, například v přípravných týdnech na začátku školního roku. „*Setkání probíhala jednou měsíčně, což se ukázalo jako přínosné pro profesní růst učitelů.*“

2. Obsahová témata

Témata průběžného vzdělávání byla rozmanitá, zahrnovala jak obecná pedagogická a didaktická témata, tak specifické oblasti zaměřené na jednotlivé obory. Oblíbená témata zahrnovala poskytování zpětné vazby, reflektivní dialogy, profesní přípravu, metodiku výuky a psychohygienu. „*Témata byla zaměřena na hodnocení praxe, poskytování zpětné vazby, psychohygienu a reflektivní dovednosti.*“

Oborová specializace byla běžnou součástí vzdělávání, kdy jednotlivé kurzy byly zaměřené na konkrétní obory, jako je biologie, chemie, geografie, výtvarná či dramatická výchova. „*Kurzy byly zaměřeny na oborově specifická témata, např. výuka přírodovědných předmětů.*“

Inovativní témata, jako například využití digitálních technologií ve výuce nebo umělá inteligence, se také začala objevovat v obsahu kurzů. „*Byla zařazena témata jako AI ve výuce a kreativní ICT v MŠ.*“

3. Role lektorů

Lektory průběžného vzdělávání byli často ti samí odborníci, kteří vedli vstupní vzdělávání, což zajišťovalo kontinuitu v přístupu. Často šlo o oborové didaktiky, akademické pracovníky z pedagogických fakult, externí odborníky nebo specialisty z praxe. *„Lektory byli oborové didaktici a akademici, kteří byli již zapojeni do vstupního vzdělávání.“*

V některých případech byli lektori také externí odborníci, kteří přinášeli nové pohledy a zkušenosti. *„Na některých seminářích se podíleli externí odborníci a specialisté na danou problematiku.“*

4. Formáty a metody výuky

Formáty výuky zahrnovaly širokou škálu přístupů od workshopů a seminářů po diskuzní kulaté stoly, sdílení zkušeností a praktické ukázky. Některé kurzy byly vedeny formou hybridní výuky, kombinující prezenční a online formáty. *„Kurzy byly realizovány prezenčně i v hybridním formátu, což umožnilo větší flexibilitu.“*

Praktické aplikace a sdílení zkušeností hrály důležitou roli v průběžném vzdělávání, kdy se učitelé zaměřovali na reálné pedagogické problémy, poskytování zpětné vazby a sdílení dobré praxe. *„Kurzy byly zaměřeny na praktické ukázky a sdílení zkušeností mezi provázejícími učiteli.“*

5. Flexibilita a individualizace

Flexibilita v nabídce kurzů byla důležitá, kdy si provázející učitelé mohli vybírat z široké nabídky kurzů podle svých zájmů a potřeb. Byly nabízeny různé délky kurzů a učitelé si mohli zvolit, jaká témata pro ně byla relevantní. *„Provázející učitelé si mohli vybírat z široké nabídky kurzů a přizpůsobit si vzdělávání svým potřebám.“*

6. Zaměření na profesní rozvoj a reflektivní praxi

Profesní rozvoj provázejících učitelů byl klíčovým cílem průběžného vzdělávání, přičemž důraz byl kladen na rozvoj pedagogických dovedností, zpětnou vazbu a reflektivní praxi. *„Důraz byl kladen na praktické aplikace a reflektivní praxi učitelů.“*

Témata zahrnovala také sebereflexi, vedení studentů, alternativní přístupy k výuce a využívání moderních technologií. *„Reflexe praxe a vedení studentů byly klíčovými tématy, která se v průběžném vzdělávání opakovaně objevovala.“*

Shrnutí:

Průběžné vzdělávání pro provázející učitele bylo zaměřeno na prohlubování oborových a pedagogických dovedností. Klíčovým rysem byla flexibilita jak v délce, tak v obsahu kurzů, a nabídka širokého spektra témat zahrnujících jak obecné pedagogické otázky, tak specifické oborové problémy. Lektori byli často odborníci z praxe nebo akademici, kteří již učitele provázeli ve vstupním vzdělávání. Důraz byl kladen na praktické aplikace, reflektivní praxi a sdílení zkušeností mezi učiteli.

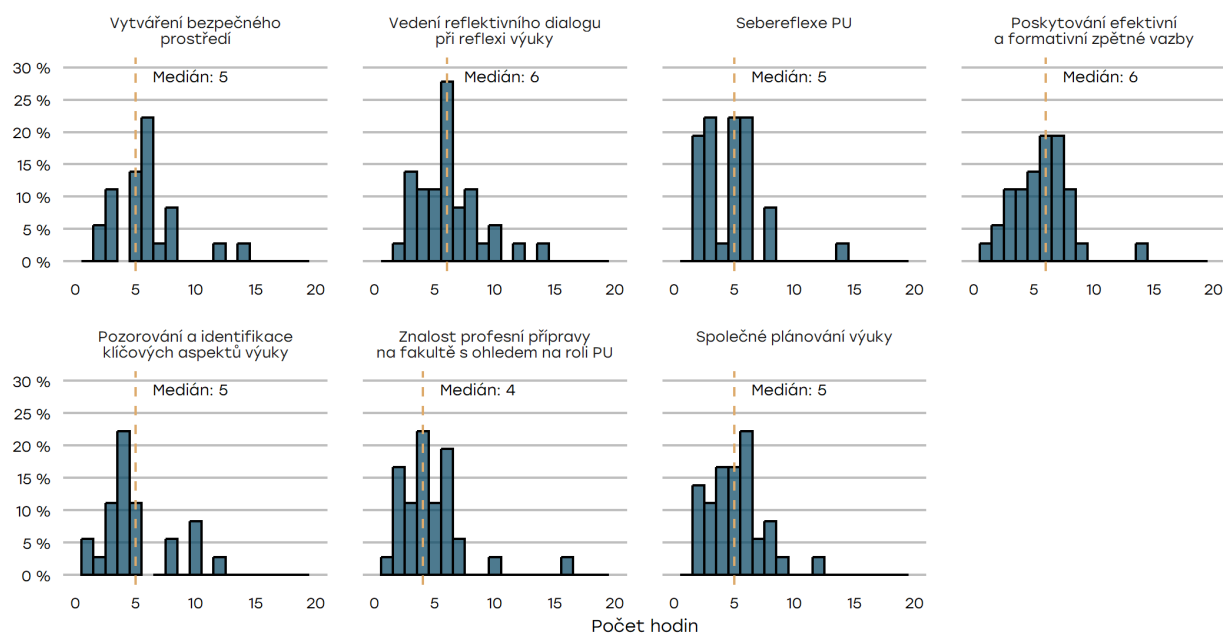
Rozdělení času

Rozdělení času věnovaného jednotlivým tématům v rámci 40 hodin vstupního a průběžného vzdělávání zobrazuje Graf 30.

Mediánové počty hodin se pohybují u většiny aktivit kolem 5-6 hodin, přičemž distribuce jsou vysoce heterogenní.

Graf 30: Rozložení aktivit v časové dotaci

Otázka (vzdělávací instituce): *Jak velkou časovou dotaci tvoří následující aktivity celkem z 20+20 hodin vstupního i průběžného vzdělávání pro provázející učitele na Vaší instituci? (Uveďte ve vyučovací hodinách.)*

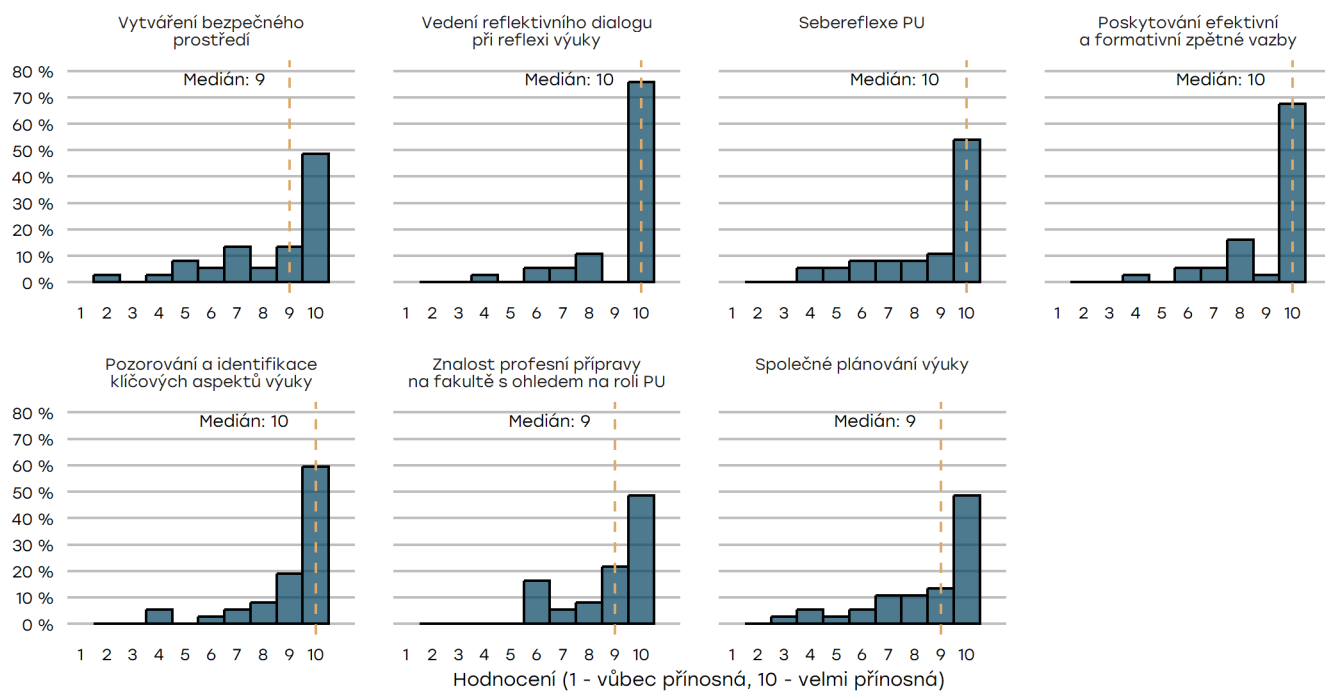


n = 36; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Výše uvedené aktivity byly dále zástupci vzdělávacích institucí hodnoceny dle vnímaného přínosu, viz Graf 31. Dle očekávání jsou průměrné hodnoty u všech aktivit velmi vysoké, přičemž za zcela nejpřínosnější jsou považována vedení reflektivního dialogu při reflexi výuky, poskytování efektivní formativní zpětné vazby a pozorování a identifikace klíčových aspektů výuky. V porovnání mírně nižší (avšak v absolutní míře stále velmi vysoké) hodnocení obdržela kategorie vytváření bezpečného prostředí.

Graf 31: Přínos aktivit kurzů

Otázka (vzdělávací instituce): *Jaká je z Vašeho pohledu obecná přínosnost jednotlivých aktivit pro provázející učitele během vzdělávacích kurzů?*



n = 37; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Spolupráce na zajištění pedagogických praxí mezi institucemi; spolupráce PU a institucí

Provázející učitelé

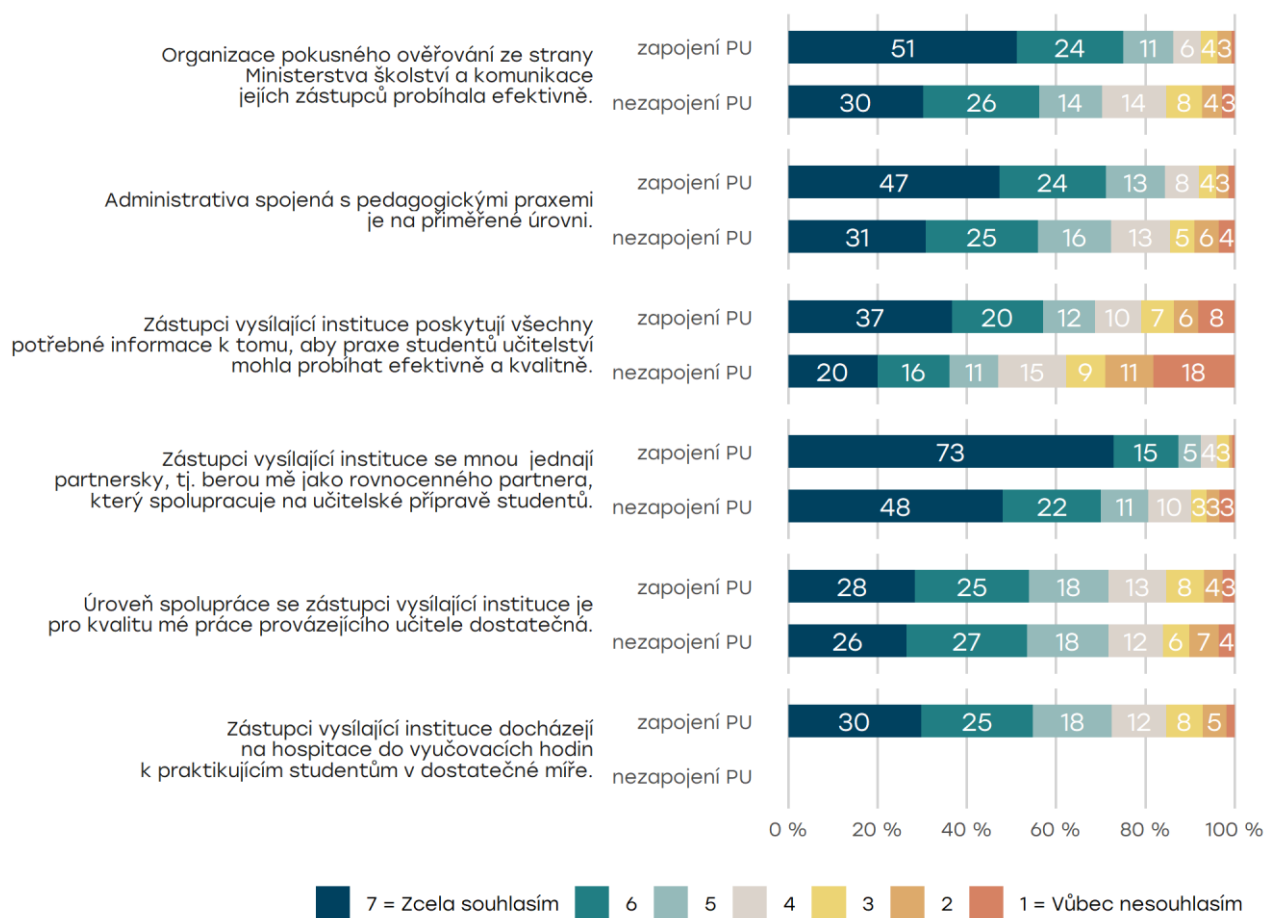
V následující baterii výroků byla posuzována spolupráce mezi provázejícími učiteli*kami a vysílajícími institucemi (tj. školami a fakultami, jejichž studenty*ky PU provázejí) pomocí souhlasu či nesouhlasu s výroky (Graf 32). Zapojení PU se častěji než nezapojení PU přiklání k názorům, že organizace a komunikace ze strany MŠMT probíhala efektivně, administrativa je na přijatelné úrovni, mají dostatek potřebných informací a je s nimi jednáno jako s rovnocennými partnery (u těchto čtyř položek se Cliffovo delta pohybuje mezi hodnotami 0,21 a 0,27). Naopak obě skupiny téměř identicky souhlasily s tím, že spolupráce s vysílající institucí je dostatečná pro kvalitu jejich práce.

Z uvedených rozdílů lze za mírně překvapivé považovat hodnocení administrativy spojené s pedagogickými praxemi. Formalizování procesu provázení studentů s sebou nese povinnost zapojených PU vést záznamy o své činnosti vyplňováním výkazu PU či vyplněním evaluačního dotazníku. Přesto tato skupina nepovažuje své povinnosti za přehnaně náročné; k nějaké formě souhlasu s výrokem o přijatelnosti administrativy se kloní v součtu 84 % zapojených respondentů. Ačkoli nezapojení PU tyto povinnosti nesdílí a objem administrativní činnosti je tak objektivně nižší, pouze 72 % z nich se kloní k tomu, že je administrativní zátěž přijatelná. Tento rozpor lze pravděpodobně vysvětlit tím, že obě skupiny mají odlišné referenční rámce očekávání – zapojení PU od počátku věděli o dodatečných povinnostech spojených s projektem, a jejich hodnocení může odrážet to, že administrativa ve výsledku nezabrala tolik času, kolik bylo původně očekáváno.

V posledním výroku posuzovali pouze zapojení PU, zda probíhají hospitace ve vyučovacích hodinách v dostatečné míře, k čemu se v nějaké míře kloní 73 % respondentů.

Graf 32: Hodnocení spolupráce s vysílajícími institucemi

Otázka (PU): *Vysílající institucí zde myslíme fakultu připravující učitele, střední pedagogickou školu nebo vyšší odbornou pedagogickou školu, jejíž studenty provázíte na praxích. Do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními?*



n (zapPU) = 651, n (nePU) = 651; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

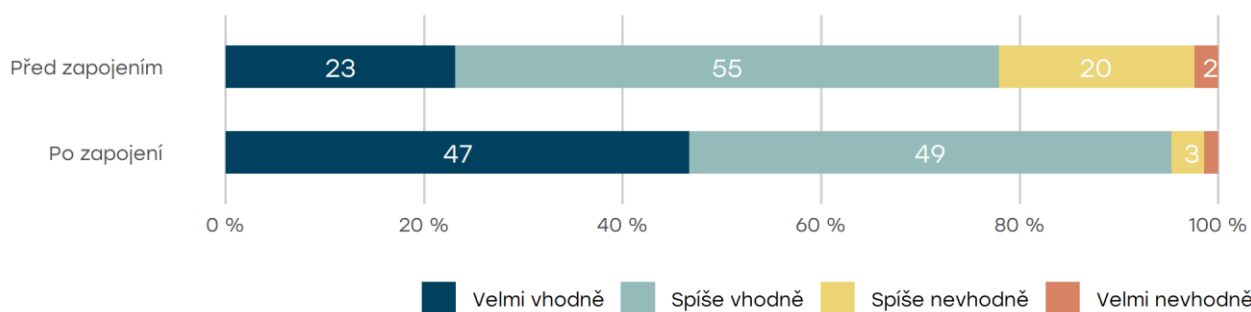
Vedení škol

Zástupci vedení škol hodnotili fungování systému pedagogických praxí ve dvou obdobích – před zapojením do projektu pokusného ověřování SPPU a po zapojení do něj (Graf 33). Ačkoli se většinový názor na dobu před zapojením přikláněl na stranu vhodného fungování, nejlepší možnost zvolila méně než čtvrtina respondentů.

Při posuzování doby po zapojení do projektu se podíl respondentů volících nejlepší hodnocení zvýšil na přibližně dvojnásobek (47 %). Cliffovo delta pro rozdíl těchto dvou hodnocení má hodnotu 0,32, což lze považovat za výrazný posun, a to nejen v kontextu efektů dosud pozorovaných. Při hodnocení současného stavu klesl podíl těch, kteří považují fungování za spíše či velmi nevhodné, na méně než 5 %.

Graf 33: Pedagogické praxe před a po zapojení do SPPU

Otázka (vedení škol): *Jak hodnotíte fungování systému pedagogických praxí před zapojením a po zapojení vaší školy do projektu „Pokusné ověřování systému podpory provázejících učitelů“?*



n = 212; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Z obsahové analýzy odpovědí na otázku: „V čem bylo nastavení systému vhodné a v čem nevhodné před a po zapojení školy do projektu?“ vyplynulo, že ač snahou pilotního ověřování bylo sjednotit systém podpory pro PU, ne vždy se to podařilo, což můžeme vidět například v tom, že v odpovědích se objevují jak výpovědi, které hodnotí velmi pozitivně sjednocení systému a pravidel vykonávaných praxí, tak i ty, které naopak kritizují nejednotnost informací a postupů. „*Jako nevhodné vnímám skutečnost, že každá fakulta měla naprosto jiné požadavky na provádění praxí a vlastně bychom se je ani nedozvěděli, pokud bychom se o tyto požadavky nezajímali. Fakulty spoléhali na to, že nám informace předají samotní vysokoškolští studenti, kteří však jednak mnohdy komplexní informace neměli a také se stávalo, že záměrně neříkali informace úplně. Také samotný počet hodin "náslechu" i "výstupů" byly nastaveny fakultami různě.*“

Následující obsahová analýza reflektuje hlavní oblasti hodnocení, které školy identifikovaly **PŘED** zavedením systému, a je doplněna o příklady citací pro každou kategorii.

Klíčové oblasti analýzy:

1. Pozitivní aspekty nastavení systému

Jasná pravidla a organizace: Mnoho škol ocenilo jasně stanovená pravidla a předvídatelnost praxí. Byly pozitivně hodnoceny i pokyny ze strany pedagogických fakult. „*Jasně daná pravidla ohledně průběhu praxe studentů ze strany Katedry pedagogiky PdF, existence standardů kvality profesních kompetencí studenta učitelství.*“

Spolupráce s fakultami: Vedení škol uvádělo kvalitní spolupráci s pedagogickými fakultami a vysokou úroveň komunikace. „*Velmi dobrá spolupráce s fakultou, komunikace, vzdělávání.*“

Pravidelné praxe: Některé školy ocenily dlouhodobější a pravidelnější praxe studentů, které lépe zapadaly do jejich provozních možností. „*Praxe, které realizujeme pro PdF, se výrazně liší pravidelností 1x týdně... Vidíme a cítíme, že pro budoucí pedagogy má tento formát větší přínos.*“

2. Negativní aspekty nastavení systému

Nedostatek systematizace a centralizace: Některé školy kritizovaly nesystematický přístup k organizaci praxí, kdy si studenti často domlouvali praxi sami, což vedlo k nekonzistentním podmínkám a náhodnému přístupu. „*Nebyl v tom systém. Každá fakulta i odměňovala učitele jinak.*“

Nedostatečná komunikace: V několika případech bylo zmíněno, že chyběla koordinace mezi fakultou a školou, což vedlo k organizačním potížím. „*Někteří studenti neměli žádné metodické pokyny, nevedli si žádná portfolia...*“

Nároky na provázející učitele: Vedení škol v několika případech uvádělo, že vedení studentů na praxi bylo pro učitele velmi časově náročné, a ne vždy byli za svou práci adekvátně ohodnoceni. „*Vedení studenta na praxi je pro učitele především časově náročné, nebylo však adekvátně finančně ohodnoceno.*“

Časové omezení praxe: Některé školy upozorňovaly na krátké časové intervaly, během kterých studenti praxe absolvovali, což neumožňovalo důkladné seznámení se s kolektivem a specifiky školy. „*Nevhodné bylo v tom, že se tady studenti střídali ve velmi malých časových intervalech, neměli možnost poznat specifika málotřídní školy.*“

3. Návrhy na zlepšení

Zvýšení finančního ohodnocení: Jeden z hlavních nedostatků, který se opakoval v několika odpovědích, byl nízký finanční příspěvek pro provázející učitele, což negativně ovlivňovalo jejich motivaci. „*Nevhodné je trapné finanční ohodnocení, nulový význam negativního hodnocení studenta pro jeho hodnocení na VŠ.*“

Zlepšení komunikace a koordinace: Školy často uváděly potřebu lepší komunikace mezi fakultami a školami, včetně zajištění jasnějších pokynů pro provázející učitele. „*Nebylo pevně stanovené, u koho studenti praxi vykonají. Vyučující nebyl řádně proškolen v tom, jak k praxi přistupovat.*“

Snížení administrativní zátěže: Mnoho škol poukazovalo na vysokou administrativní náročnost praxí, což vedlo k dalším organizačním potížím. „*Současný systém přenáší velkou část administrativy na učitele ZŠ a SŠ.*“

Po pilotáži byly školami identifikovány některé klíčové změny a nové výzvy, které přinesla implementace systému praxí pro provázející učitele. Následující obsahová analýza vychází z těchto odpovědí a shrnuje hlavní pozitivní a negativní aspekty systému **PO PILOTÁŽI**, včetně konkrétních citací.

Klíčové oblasti analýzy:

1. Pozitivní aspekty po pilotáži

Zlepšení spolupráce a sdílení zkušeností mezi školami: Jedním z největších přínosů pilotáže bylo umožnění sdílení zkušeností mezi provázejícími učiteli z různých škol. *„Jedním z kladných výstupů projektu je to, že se provázející učitelé z různých škol začali setkávat a mohou sdílet své zkušenosti s vedením praxí.“*

Finanční ohodnocení provázejících učitelů: Zlepšení finanční motivace bylo často uváděno jako pozitivní změna, která přispěla k větší odpovědnosti a kvalitě přípravy učitelů. *„Navazuje na předchozí strategie, dává možnost finančně ohodnotit učitelky, které praxe vedou, což je velmi motivující a učitelky se připravují více zodpovědně.“*

Jednoduchost administrativy: Některé školy zaznamenaly zlepšení v administrativní zátěži a ocenily jednodušší procesy. *„Celkem jednoduchá administrativa na straně školy.“* nebo *„Ubyla nám administrativa s vypisováním DPP, praktikantky zůstávají na zařízení celý školní rok.“*

Kvalita školení provázejících učitelů: Pilotáž přinesla pozitivní hodnocení školení, která provázejícím učitelům pomohla rozvíjet jejich kompetence. *„Líbil se nám systém proškolení, komunikace mezi fakultou a provázejícími učiteli, možnost setkání provázejících učitelů se studenty před praxí, jasně nastavená pravidla.“*

2. Negativní aspekty po pilotáži

Časová náročnost pro provázející učitele: Časová dotace spojená s praxemi a školeními byla považována za značnou zátěž, zejména při plném úvazku učitele. *„Vysoká a náročná časová dotace pro provázejícího učitele (bez sníženého úvazku).“*

Administrativní zátěž a koordinace: Některé školy stále vnímaly vysokou administrativní zátěž a občasnou nekoordinovanost v přidělování studentů a organizaci praxí. *„Obrovský komunikační chaos, další zatěžující administrativa, nejistota v přidělování studentů.“*

Nedostatek systematizace: Přestože některé aspekty systému byly zlepšeny, v určitých případech stále chyběla systematizace, zejména při přidělování studentů do praxí. *„I když se mnohé zlepšilo, chyběla nám systematičnost při přidělování studentů na praxi.“*

Nevyhovující vzdělávání: I přesto, že větší počet PU považoval vzdělávání za přínosné, někteří provázející učitelé uvedli, že kvalita a obsah školení nebyly vždy na požadované úrovni. *„Neefektivní školení provázejících učitelů.“*

3. Návrhy na zlepšení

Lepší koordinace a snížení časové náročnosti: Školy doporučovaly lépe organizovat praxe, zejména co se týče rovnoměrného rozložení praxí a snížení časové náročnosti na provázející učitele. *„Je náročný na určité časové období v zimním a letním semestru. Praxe probíhají během dvou týdnů a klade to vysoké nároky na provázející učitelky.“*

Flexibilnější rozvrh a více praxe: Některé školy doporučovaly přidat více praxe v delším časovém rozmezí, což by studentům umožnilo lepší integraci do školního prostředí. *„Chtělo by to více hodin praxí v delším časovém rozmezí.“*

Zlepšení školení provázejících učitelů: Bylo navrženo zlepšit obsah a efektivitu školení pro provázející učitele a lépe přizpůsobit jejich časový rozvrh. „*Vhodné: blokové praxe, výborné vstupní školení, možnost volby témat vzdělávání. Nevhodné: velký počet hodin průběžného studia pedagogů.*“

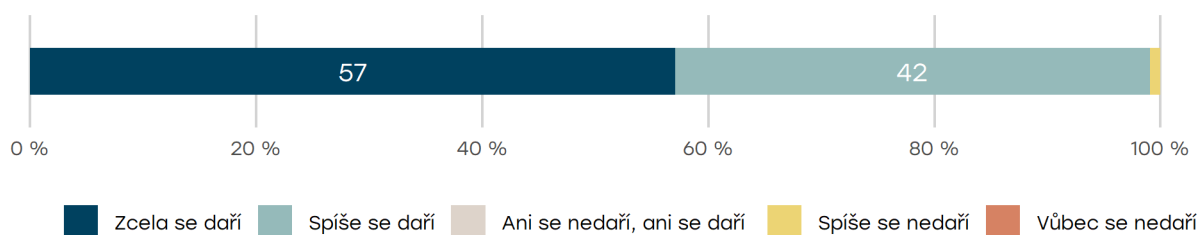
Shrnutí:

Pilotáž systému praxí pro provázející učitele přinesla zlepšení v několika oblastech, jako je finanční ohodnocení, školení provázejících učitelů a možnost sdílení s kolegy. Nicméně některé problémy přetrvávaly, zejména v oblasti časové náročnosti, administrativy a efektivity některých školení.

I přes uvedené obtíže se dle názoru vedení téměř všech dotázaných škol daří pedagogické praxe úspěšně realizovat, viz Graf 34. Pouze na dvou základních školách se vyskytl názor, že se praxe spíše nedaří realizovat.

Graf 34: Úspěšnost realizování pedagogických praxí

Otázka (vedení škol): *Jak úspěšně se podle Vašeho názoru daří, anebo nedaří realizovat pedagogické praxe ve vaší škole?*



n = 212; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024

Zároveň pokud se vedení škol mělo zaměřit na podmínky pro úspěšnou realizaci pedagogických praxí jednoznačně nejsilnějšími tématy byla podmínka **dostatečného množství zkušených a motivovaných provázejících učitelů** a druhá nejčastější byla podmínka **fungujícího systému administrativní a organizační interakce s vysílající institucí**.

Dostatek motivovaných a zkušených provázejících učitelů

Podmínkou úspěšné realizace pedagogických praxí je podle vedení škol především dostatek motivovaných a zkušených provázejících učitelů, kteří dokáží efektivně vést studenty a předávat jim své zkušenosti. Důležitým faktorem je jejich ochota spolupracovat a zapojení do praxí z vlastní iniciativy, což zajišťuje vysokou kvalitu provázení. Skutečnost, že školy disponují kvalitními a odborně zdatnými pedagogy, výrazně přispívá k úspěchu praxí. Významná je také podpora vedení školy, která vytváří dobré zázemí a materiální podmínky pro práci učitelů. Administrativní zátěž, pokud je omezena, motivuje pedagogy k účasti na praxích. „*Největší podmínkou je dobré zázemí se zkušenými pedagogy, kteří mohou provázet. V okamžiku, kdy máme dostatečný počet takových učitelů, je samotná realizace již víceméně pohodová.*“

Administrativní a organizační systém a interakce s vysílající institucí

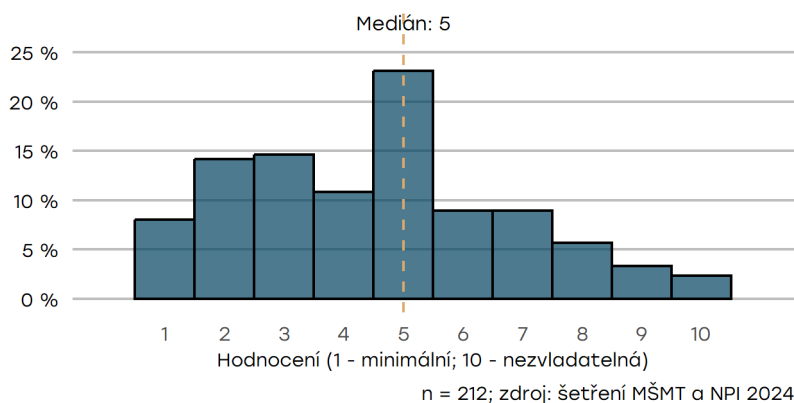
Správně nastavený administrativní a organizační systém a efektivní spolupráce s vysílající institucí hrají zásadní roli v úspěšné realizaci pedagogických praxí. Klíčová je pravidelná komunikace s fakultou, jasně stanovená pravidla a odpovědnosti garantů praxí, a dostupnost školení pro provázející učitele. Dobře organizovaná spolupráce mezi školami a univerzitami zajišťuje hladký průběh praxí a poskytuje provázejícím učitelům jasné instrukce a podporu při řešení případných problémů. Kvalitní interakce s univerzitou také zahrnuje sdílení požadavků a kritérií praxí, které slouží jako orientační bod pro provázející učitele. „Kvalitní komunikace s garantem a funkční komunikace při problému s garantem a následně se školou probíhá na intenzivní úrovni.“

V předchozí kapitole již bylo zmíněno, že zapojení do SPPU s sebou nese zvýšenou zátěž (nejen) pro administrativní pracovníky škol. Mezi potřebné úkony patří mimo jiné vyplňování výkazu počtu zapojených PU, sjednání dohod o zajištění praxí se spolupracujícími vzdělávacími institucemi, účetní úkony či vyplňování evaluačního dotazníku, který je předmětem této zprávy. V následující otázce byla veškerá tato zátěž hodnocena na 10bodové škále (Graf 35).

Průměr hodnocené zátěže činí 4,5; medián je roven 5 (jde zároveň o hodnotu modální, tedy nejčastěji vybranou). Distribuce hodnocení kladně zešikmená (hodnocení se kumulují spíše na levé straně škály, tj. u nízké zátěže). Podobně jako u výše zmíněných předchozích hodnocení zátěže je i tato otázka z pohledu škol kontroverzním tématem s nezanedbatelnými počty respondentů na obou stranách škály. Více než 10 % škol zvolilo hodnocení 8 nebo vyšší.

Graf 35: Administrativní zátěž

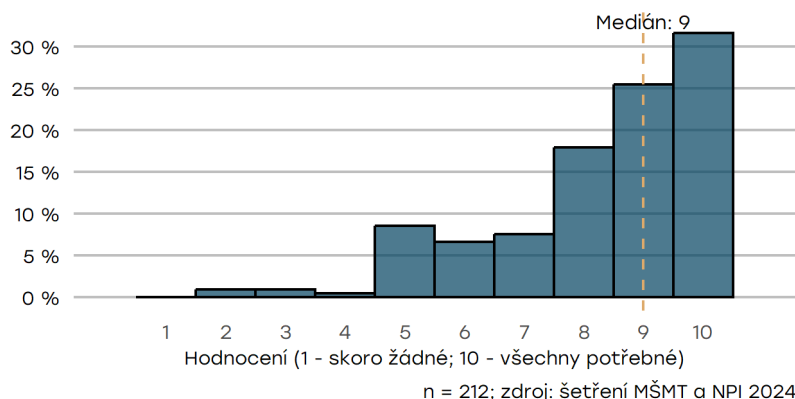
Otázka (vedení škol): *Jak celkově hodnotíte administrativní zátěž spojenou se zapojením vaší školy do projektu „Pokusné ověřování systému podpory provázejících učitelů“?*



Výrazně lepší výsledek nacházíme u hodnocení dostupnosti klíčových informací o projektu (Graf 36). Opět na 10bodové škále je tato otázka hodnocena průměrem 8,3 s mediánem rovným 9. Až na výjimky v řádu jednotek respondentů (pocházející z mateřských a základních škol) se hodnocení nepohybuje pod hodnotou 5.

Graf 36: Dostupnost informací o projektu

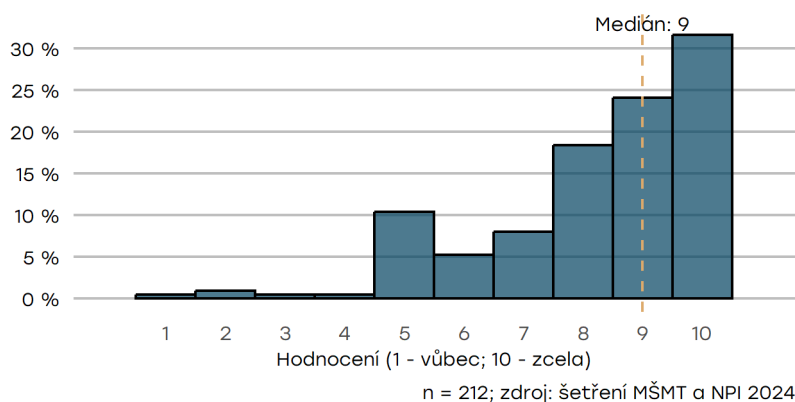
Otázka (vedení škol): *Máte dostatek klíčových informací ohledně fungování projektu „Pokusné ověřování systému podpory provázejících učitelů“?*



Distribuce hodnocení celkového přínosu projektu pro školu na 10bodové škále (Graf 37) do značné míry kopíruje distribuci hodnocení předchozí otázky. Průměr je roven 8,2, medián je 9. Nezanedbatelná část respondentů, volící prostřední část škály, má k projektu většinou pozitivní či negativní postoj a jejich vlažnější ohodnocení vyplývá z toho, že považují projekt za přínosný spíše pro současné i budoucí PU než pro školu samotnou.

Graf 37: Celkový přínos projektu pro školu

Otázka (vedení škol): *Do jaké míry je pro vaši školu přínosné zapojení do projektu „Pokusné ověřování systému podpory provázejících učitelů“?*



Vedení škol, které se zapojilo do projektu „Pokusné ověřování systému podpory provázejících učitelů“, se vyjádřilo také k přínosům svého zapojení do pokusného ověřování. Projekt přinesl dle vedení škol školám řadu výhod a přínosů, které měly dopad jak na provázející učitele, tak na samotné studenty. Mezi klíčové oblasti, které vedení škol zmínilo, patří:

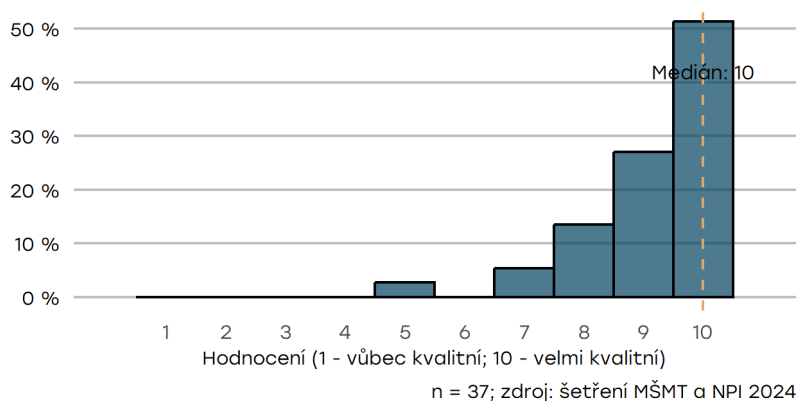
1. **Spolupráce s vysokými školami a zlepšení komunikace:** Účast v projektu podpořila užší propojení mezi školami a univerzitami, což vedlo ke zvýšení kvality praxí a lepšímu porozumění mezi oběma stranami. „Vnímáme to spíše jako pomoc státu a školství při vzdělávání budoucích učitelů.“
2. **Výměna zkušeností a vzájemné obohacení:** Projekt přinesl příležitosti k setkávání a sdílení zkušeností mezi učiteli, což bylo hodnoceno jako přínosné pro jejich další profesní rozvoj. „Setkávání s novými trendy, pozitivní je sdílení zkušeností s kolegy z ostatních mateřských škol.“
3. **Finanční ohodnocení a motivace učitelů:** Mnoho škol ocenilo finanční kompenzaci, která provázející učitele motivovala k účasti a lepšímu výkonu v této roli. „Provázející učitelky jsou více motivované v práci se studenty díky finančnímu ohodnocení. Jsou ochotné strávit touto prací více času.“
4. **Profesní růst a vzdělávání:** Projekt nabídl příležitost pro profesní rozvoj provázejících učitelů, a to nejen prostřednictvím školení a mentorování, ale také díky výměně zkušeností s ostatními kolegy. „Provázející učitelé byli velmi spokojeni se vzděláváním, komunikací s fakultou a studenty, jsou nadšeni z informací a poznatků, které získali.“
5. **Prestiž školy a vytipování budoucích zaměstnanců:** Zapojení do projektu zvýšilo prestiž školy a dalo možnost vytipovat si potenciální budoucí učitele. „Škola pořád zůstává v kontaktu s potencionálními zaměstnanci a současně zůstává v kontaktu s moderními vyučovacími metodami.“

Vzdělávací instituce

Zástupci vzdělávacích institucí hodnotili kvalitu spolupráce s PU (Graf 38) i zástupci MŠMT (Graf 39). Druhý jmenovaný údaj získáváme pouze od 92 % vzdělávacích institucí, které jsou dle vlastních slov v kontaktu se zástupci MŠMT, kteří mají agendu provázejících učitelů na starosti. V obou případech jsou výsledky na vynikající úrovni s průměrnými hodnotami 9,1 (pro PU) a 9,3 (pro MŠMT).

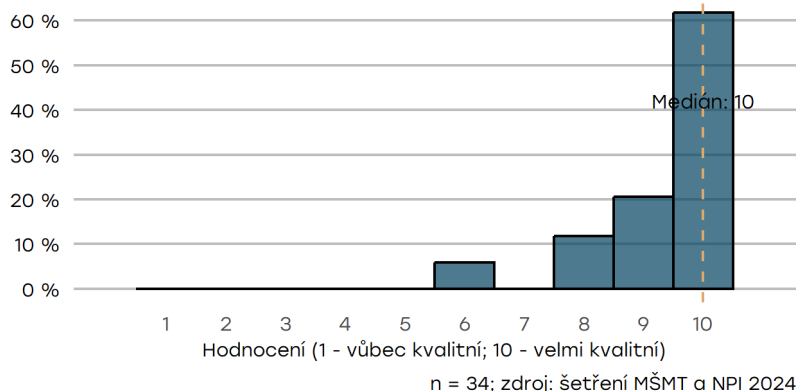
Graf 38: Kvalita spolupráce s PU

Otázka (vzdělávací instituce): *Jak hodnotíte kvalitu spolupráce s provázejícími učiteli?*



Graf 39: Kvalita spolupráce s MŠMT

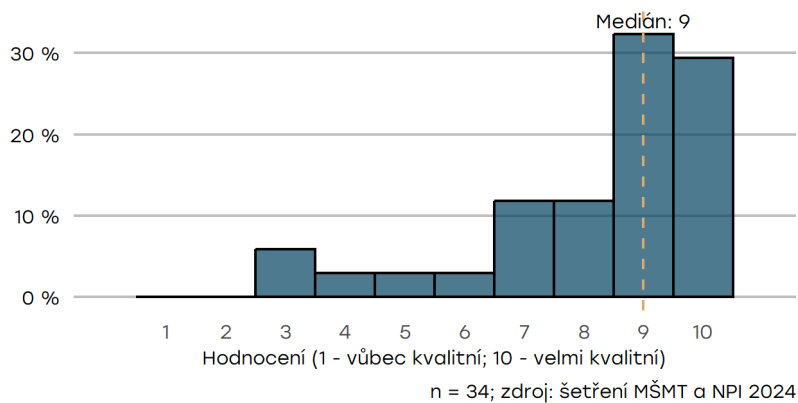
Otázka (vzdělávací instituce): *Jak hodnotíte kvalitu spolupráce se zástupci MŠMT?*



Vzdělávající instituce dále hodnotí práci MŠMT převážně kladně v otázce podpory pro realizaci vstupního a průběžného vzdělávání (Graf 40, průměr 8,1).

Graf 40: Podpora od MŠMT pro realizování vzdělávání

Otázka (vzdělávací instituce): *Jak hodnotíte podporu ze strany MŠMT pro realizaci kvalitního vstupního a průběžného vzdělávání pro provázející učitele?*



Slabé stránky a rizika pro ostrý provoz

Na základě průběžné evaluační zprávy byly identifikovány některé slabé stránky a rizika, která mohou ovlivnit implementaci ostrého provozu systému podpory provázejících učitelů (SPPU). Tato rizika lze shrnout do několika klíčových oblastí:

1. Kvalitní a pro roli PU relevantní vzdělávání

Jednou ze slabin systému je ne zcela konzistentní vnímání vzdělávání ze strany provázejících učitelů. Ačkoli PU hodnotí obsah a provedení vzdělávacích kurzů spíše pozitivně, je zde i skupina PU, která považuje rozsah vzdělávání za příliš velký a obsah někdy za nerelevantní vůči jejich potřebám v roli provázejícího učitele. Je klíčové lépe porozumět, jaké vzdělávací metody a témata jsou PU skutečně užitečná a proč je tak hodnotí. Negativní hodnocení vzdělávání nemusí nutně vypovídat o jeho kvalitě, ale spíše může odrážet:

- **Nedůvěru k novým metodám** – Někteří PU mohou vnímat nové přístupy jako nepřínosné či složité na aplikaci, zejména pokud nejsou zvyklí na inovativní pedagogické metody.
- **Nedostatečné propojení s praxí a potřebami v roli PU** – PU oceňují především vzdělávání, které jim pomáhá řešit reálné situace při vedení praxí. Teoreticky zaměřené aktivity mohou být vnímány jako méně užitečné.

Pro ostrý provoz systému bude zásadní:

- **Upravit obsah vzdělávání** na základě dalších dat a analýz potřeb PU.
- **Zohlednit různé vstupní úrovně a očekávání** PU, například nabídkou volitelných modulů nebo diferencovaného vzdělávání dle stupně vzdělávání.
- **Posílit zpětnou vazbu mezi vzdělavateli a PU**, aby vzdělávací programy reagovaly na konkrétní potřeby účastníků.

2. Rozsah aktivit v roli PU a vztah k přímé pedagogické práci

Jedním z hlavních rizik ostrého provozu je vysoké pracovní zatížení PU. Ačkoli většina PU zvládá současné požadavky na svou roli, část z nich vnímá kombinaci přímé pedagogické činnosti a podpory studentů během praxí jako časově náročnou. Z výsledků vyplývá, že:

- Existuje poptávka po **snížení rozsahu přímé pedagogické práce** během období praxí, což by PU umožnilo věnovat více času kvalitní podpoře studentů.

Pro ostrý provoz systému bude nutné:

- **Definovat minimální standardy** pro zapojení PU do přímé výuky během praxí.
- Podporovat školy v hledání **flexibilních organizačních modelů**, například prostřednictvím dočasného snížení úvazku PU nebo sdílení povinností v rámci pedagogického sboru.
- Posílit **finanční a organizační podporu škol**, aby mohly nabídnout PU potřebné podmínky.

3. Sjednocení požadavků na studenty

Jedním z častých podnětů PU je nedostatek jednotnosti v požadavcích na studenty mezi různými fakultami a institucemi. Odlišné požadavky komplikují práci PU, kteří musí přizpůsobovat své přístupy různým skupinám studentů. Tento nesoulad může snižovat efektivitu praxí i kvalitu jejich výstupů.

Pro sjednocení systému je třeba:

- **Vytvořit jednotný rámec požadavků na studenty**, který bude platný pro všechny zapojené fakulty.
- Zohlednit specifika jednotlivých studijních programů, ale zároveň zajistit, že základní **kompetence a standardy** budou jednotné.
- Posílit **komunikaci mezi fakultami, školami a PU** s cílem sdílet osvědčené postupy a koordinovat očekávání.

4. Financování a udržitelnost systému

Financování je jedním z klíčových aspektů udržitelnosti systému SPPU. Ačkoli přidané finanční ohodnocení PU bylo vnímáno pozitivně, stále existují otazníky ohledně dlouhodobé udržitelnosti systému a jeho adekvátnosti. Hlavní rizika zahrnují:

- Nedostatečnou finanční motivaci pro některé PU, zejména pokud se jejich role stává časově náročnější.
- Různou úroveň finanční podpory mezi školami, která může ovlivnit podmínky pro výkon role PU.

Pro udržitelnost financování bude klíčové:

- Navrhnout **flexibilní model financování**, který bude zohledňovat velikost školy, počet zapojených studentů a rozsah aktivit PU.
- Zapojit školy a vzdělávací instituce do tvorby pravidel financování, aby systém byl přizpůsoben jejich potřebám.

Závěr

Identifikovaná rizika a slabé stránky projektu SPPU ukazují na oblasti, které vyžadují další pozornost při přechodu k ostrému provozu. Zajištění kvalitního a relevantního vzdělávání, optimalizace pracovního zatížení PU, sjednocení požadavků na studenty a dlouhodobě udržitelné financování jsou klíčovými výzvami, jejichž řešení bude zásadní pro úspěch systému. Další sběr dat a analýza časového vývoje efektů intervence přinesou cenné informace pro zlepšení celkového nastavení systému a jeho přínosu pro všechny zúčastněné strany.

Seznam použitých zkratek

Zkratka	Význam
SPPU	System podpory provázejících učitelů
Zapojení PU; zapPU	Provázející učitelé zapojení do Systemu podpory provázejících učitelů
Nezapojení PU; nePU	Provázející učitelé nezapojení do Systemu podpory provázejících učitelů
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
VOŠ	Vyšší odborná škola
SpgŠ	Střední pedagogická škola

Zdroje

Berry, K.J., J. E. Johnston, S. Zahran et al. 2009. Stuart's tau measure of effect size for ordinal variables: Some methodological considerations. *Behavior Research Methods*. 41. 1144–1148.

Cohen, J. 1992. A power primer. *Psychological Bulletin*. 112, 155-159.

Panko, P., J. Curtis, B. Gorrall, T. Little. 2015. Alternatives to Randomized Control Trials: A Review of Three Quasi-experimental Designs for Causal Inference. *Actualidades En Psicología*. 29(119), 19-27.

Romano, J., J. D. Kromrey, J. Coraggio, J. Skowronek. 2006. Appropriate statistics for ordinal level data: Should we really be using t-test and cohen's d for evaluating group differences on the NSSE and other surveys? Annual meeting of the Florida Association of Institutional Research.