

Závěrečná evaluační zpráva

**Evaluace pokusného ověření Systému podpory
provázejících učitelů**

říjen 2025

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.....	12
Základní charakteristiky datových souborů	13
Kvalita realizovaných pedagogických praxí	17
Provázející učitelé	17
Studenti	26
Podmínky pro výkon činnosti provázejícího učitele	34
Provázející učitelé	34
Vedení škol	38
Účinnost a přínosnost vstupního a průběžného vzdělávání pro provázející učitele*ky40	
Provázející učitelé*ky.....	40
Vedení škol	50
Vzdělávací instituce.....	52
Spolupráce na zajištění pedagogických praxí mezi institucemi; spolupráce PU a institucí	57
Provázející učitelé	57
Vedení škol	59
Vzdělávací instituce.....	66
Slabé stránky a rizika pro ostrý provoz.....	69
Seznam použitých zkratk	71
Zdroje.....	71

Shrnutí

O této analýze

Cílem této závěrečné evaluační zprávy je zhodnotit dosavadní průběh pokusného ověření Systému podpory provázejících učitelů (SPPU), které na vybraných regionální školách probíhalo ve školních letech 2023/2024 a 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. Výsledkem je zhodnocení přínosu projektu ve dvou rovinách – za prvé, nakolik se provázející PU zapojení do projektu ve svých kompetencích, názorech a pracovních podmínkách liší od učitelů, kteří zapojeni nejsou, a za druhé, zda a jak se tyto rozdíly mění v čase.

Hlavní zjištění

Hlavní zjištění evaluace lze shrnout následovně:

- **Prakticky ve všech sledovaných oblastech, v nichž lze srovnávat intervenční a kontrolní skupiny (tj. 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. Mírně lépe hodnotí své kompetence 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.**
- **Rozdíly mezi intervenčními a kontrolními skupinami se mezi roky 2024 a 2025 většinou buď nezvyšovaly, nebo se zvyšovaly spíše minimálně ve specifických oblastech (např. v častější práci s Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství či v lepším hodnocení spolupráce s vysilajícími institucemi). Jde o očekávaný důsledek toho, že v době zahájení evaluace již za sebou měli PU nezanedbatelnou část vzdělávání v rámci pokusného ověřování SPPU.**
- **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.**
- **PU vnímají, že systém neřeší velkou časovou náročnost jejich role a považují nedostatek času za přetrvávající bariéru bránící v plném naplňování role PU.**

Kvalita pedagogických praxí je dle PU i jimi prováděných studentů*ek na vysoké úrovni. PU dále hodnotili své kompetence potřebné u pedagogických praxí studentů – zapojení PU v mírně větší míře souhlasí s tím, že umí vykonávat činnosti potřebné během pedagogických praxí i během reflexí než nezapojení PU a tento mírný nárůst se v čase mezi lety 2024 a 2025 téměř v žádném případě nezvyšuje. Výjimkou je **práce s Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství, v níž se rozdíl mezi zapojenými a nezapojenými PU v čase ještě zvětšil.**

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. V práci s Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství stále existují určité rezervy, ale zapojení PU jej využívají výrazně častěji než nezapojení a tento rozdíl se v čase dále zvyšil.

86 % všech PU si je zcela či spíše **jistých ve své roli**. Zapojení PU zpočátku vykazovali marginálně nižší míru jistoty než nezapojení PU, avšak to již v roce 2025 neplatí. Spoluprací se studenty*kami jsou PU velmi 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 PU 6 hodin; reflexí výuky strávili zapojení PU 19 hodin a nezapojení PU 10 hodin. Odhady rozdílů hodin jsou však méně přesné, neboť nezapojení PU nevedli povinně výkazy činností.

Ačkoli se většině stále daří si vyčleňovat čas na reflexe i výuku, 64 % (2024) a 67 % (2025) zapojených PU zcela či spíše souhlasí s tím, že jejich **prováděcí role je časově náročná**, což je očekávatelně vyšší podíl než 50 % (2024) a 54 % (2025) nezapojených PU. Jsou tedy ohroženi vysokou časovou zátěží provádění a zhruba **polovina z nich věří, že by jejich situaci prospělo snížení objemu přímé pedagogické činnosti.**

Studenti*ky stabilně v čase 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).

Studenti*ky 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 reflexe výuky, přípravy na výuku a tandemové výuky. Mimo to se tento odstup studentů*ek zapojených PU mezi lety 2024 a 2025 u všech aktivit na pedagogických praxích ještě mírně zvýšil.

Školy dokážou dle názorů jejich vedoucích pracovníků i za současného stavu udržovat **příjemné podmínky pro výkon činnosti PU**. Příplatek pro zapojené PU přispívá k tomu, že se nyní 57 % (52 % v roce 2024) PU přiklání k tomu, že je provázení spíše či zcela dostatečně finančně ohodnoceno (oproti současným 37 %, resp. 32 % v předchozím roce u nezapojených). PU se také cítí projektem podpořeni a okolo 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 provázejícího učitele*ky. Tyto faktory PU vnímají jako zásadní podporu pro realizaci kvalitních praxí.

Vstupní a průběžné vzdělávání jsou ve svém přínosu hodnoceny PU velmi podobně – na 10bodové škále jde o průměry 6,7 a 6,9 v roce 2024, které vzrostly na průměry 7,2 a 7,5 v roce 2025). 32 % PU si původně myslelo, že vstupní vzdělávání spíše či vůbec nereflektovalo jejich potřeby, o rok později to bylo však už jen 23 %. U průběžného vzdělávání šlo napřed o 29 %, o rok později se tento podíl zlepšil na 17 %. Rozsah průběžného vzdělávání v délce 20 hodin ročně je většinou PU považován za spíše či příliš velký (v jednotlivých letech si to myslí 55-57 % PU); téměř nikdo z respondentů*ek 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, 68-72 % PU by s nimi bylo spíše či zcela nespokojeno.

Vedení škol se na přínosu průběžného vzdělávání pro školu neshodnou. Kontroverzním tématem je rovněž provozní zátěž povinných 40 hodin (20 vstupní a 20 průběžné) vzdělávání – zatímco pro některá vedení jde z hlediska organizační náročnosti o sotva postřehnutelný proces, v součtu 41 % (2024) a 35 % (2025) hodnotí zátěž pro provoz školy hodnotou 8 nebo vyšší na 10bodové škále. Průměrná administrativní zátěž zapojení do projektu není příliš závažná.

Spolupráce PU s institucemi vysílajícími studenty na praxi je považována za kvalitní – 78 % zapojených PU v roce 2025 v menší či větší míře souhlasí s tím, že organizace pokusného ověřování ze strany MŠMT byla efektivní. 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, přes tři čtvrtiny respondentů*ek se 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 necelé čtyři pětiny škol považovaly fungování systému pedagogických praxí před zapojením za spíše či zcela vhodné, při hodnocení systému po zapojení tento podíl vzrostl až na více než 96 %. V roce 2025 považuje fungování systému za zcela vhodné polovina všech respondentů*ek z vedení škol.

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.

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 a učitelek v regionálním školství. Tento systém zahrnuje klíčové aspekty, jako jsou podmínky financování, vstupní a průběžné vzdělávání provázejících učitelů*ek a evaluaci vzdělávacích programů realizovaných zapojenými vzdělávacími institucemi.

Cílem pokusného ověřování je vytvořit udržitelný systém, který zajistí efektivní přípravu budoucích učitelů*ek a přispěje k vyšší kvalitě jejich pedagogických praxí. Systém je navržen tak, aby provázející učitelé*ky, kteří vedou studenty*ky 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*ek 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*ek 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*ky. Součástí systému je i důraz na reflexi pedagogických praxí, kdy provázející učitelé*ky a studenti*ky společně analyzují a vyhodnocují proběhlou výuku. Tento proces reflexe a zpětné vazby umožňuje studentům*kám 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*ky. Podmínkou přihlášky je doložení této spolupráce formou podepsané dohody. Školy obdrží finanční prostředky na vyplácení příplatků provázejícím učitelům*kám 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. Jedná se o provázející učitele*ky, studenty*ky provázené na pedagogických praxích, vedení škol, na nichž tyto praxe probíhají, a instituce zajišťující vzdělávání provázejících učitelů*ek.

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.

Jako evaluační design byla proto zvolena **kvaziexperimentální kontrafaktuální výsledková evaluace s identifikací kontrafaktuálu pomocí metody propensity score matching (PSM) v kombinaci s difference-in-difference (DD)** (Khandker, Koolwal, & Samad 2010, 79). Následující sekce popisuje tuto metodologii podrobněji.

Dotazníková šetření jsou primárním nástrojem kvantitativní části analýzy. Šetření byla provedena pro každou z výše uvedených cílových skupin:

- provázejících učitelé*ky
- studenti*ky konající praxe pod dohledem PU
- vedení škol, na nichž probíhají pedagogické 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*ek 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.

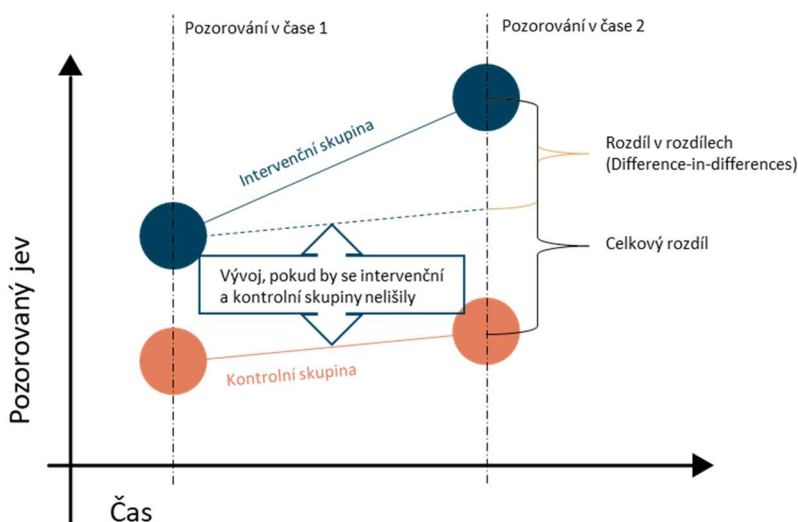
Kontaktování respondentů*ek i distribuci dotazníků zajišťoval Objednatel. Kompletní znění dotazníků je součástí elektronické přílohy.

Pro evaluaci projektu byly provedeny dvě vlny dotazníkových šetření. První vlna, která proběhla v roce 2024, byla předmětem průběžné zprávy. Sběr dat v této fázi proběhl elektronickou formou v průběhu května a června. Po vyhodnocení dat jsme přistoupili k mírné úpravě znění dotazníků u PU, vedení škol a vzdělávacích institucí, a to pouze ve formě zjednodušení vybraných otevřených otázek, u nichž jsme pozorovali informační saturaci či vyšší výskyt odpovědí, které se opakovaly napříč více otevřenými otázkami (viz níže v sekci Kvalitativní část).

Druhá vlna sběru dat proběhla v roce 2025. Dva samostatné sběry dat s přibližně ročním odstupem umožňují rozšíření analýzy o časový rozměr, tedy sledování vývoje rozdílů mezi sledovanými skupinami v rozdílných časových bodech.

Cílem metody **difference-in-difference** je zhodnocení čistého vlivu intervence (tj. zapojení do SPPU). Za tímto účelem je nutné změřit intervenční a kontrolní skupinu minimálně dvakrát – běžným postupem je provést první vlnu měření (pre-test) u obou skupin před zahájením intervence a druhou po její aplikaci. Je očekávatelné, že mezi skupinami budou již při prvním měření panovat rozdíly ve sledovaných proměnných. Vliv intervence se pak posuzuje na základě toho, jak se tento rozdíl zvětší či zmenší při druhém měření. Tento princip zobrazuje Obrázek 1.

Obrázek 1: Princip metody *difference-in-difference*



V této evaluaci však nejde o zcela typický případ aplikace uvedené metody. Situace je zde specifická tím, že nebylo možné zachytit stav před začátkem intervence – zapojení respondenti*ky byli již na počátku evaluačního procesu (v průběhu první vlny dotazníkového šetření) určitou dobu součástí SPPU, z čehož vyplývá, že provádějící učitelé*ky díky vstupnímu a průběžnému vzdělávání disponovali zvýšenou úrovní kompetencí a znalostí a studenti*ky zapojených učitelů*ek tuto zvýšenou úroveň pocitovali během svých praxí (viz závěry předcházející Průběžné zprávy). Měření v druhé vlně tedy zachycuje rozdílný vývoj (kompetencí, spokojenosti apod.) v průběhu pokusného ověřování spíše než rozdíl mezi situacemi před začátkem působení intervence a po jeho zprovoznění.

Z výše uvedeného důvodu vyplývá podstatné upozornění pro interpretaci prezentovaných výsledků. Lze očekávat, že rozdíly mezi intervenčními a kontrolními skupinami, které vznikly již před první vlnou měření z důvodu účinku SPPU, se s dalším působením PU v projektu nebudou dále navyšovat, ale budou stagnovat, protože další navyšování času stráveného vzděláváním přináší snižování mezního užítku. Jinými slovy, největší posun v kvalitě procesu provázení lze pravděpodobně očekávat v průběhu prvních měsíců, kdy se PU vstupním i průběžným vzděláváním poprvé dozvídají o potřebných dovednostech a technikách práce se studentstvem.

Samotné sledování rozdílů v čase by stále nebylo dostačující, neboť lze předpokládat, že se osoby zapojené do projektu budou systematicky lišit v klíčových charakteristikách od osob nezapojených. 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. Provádějící 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*ku je podmíněná pravděpodobnost vystavení respondenta*ky 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). Předpokladem pak je, že jakékoli rozdíly pozorované mezi takto ekvalizovanými skupinami lze přičíst vlivu intervence (Caliendo & Kopeinig, 2005, 1).

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

Tato evaluace je dále navržena tak, aby byla prováděna **triangulace**, tedy ověřování vyhodnocení téže evaluační otázky z více zdrojů. Dva použité typy jsou:

- datová triangulace – zapojení PU i studentstva do posouzení kvality praxí;
- metodologická triangulace – využití více metod sběru dat, tedy dotazníková šetření a fokusní skupiny.

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*ek (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 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	<0,06	Zanedbatelná
		0,06-0,25	Slabá
		0,26-0,48	Střední
		0,49-0,70	Silná
		>0,70	Velmi silná

Zdroje: Cohen (1992); Romano et al. (2006); Berry et al. (2009), Schober, Boer, & Schwarte (2018); Wicklin (2023)

Kvalitativní část výzkumu byla zaměřena na hlubší porozumění mechanismům, kterými intervence ovlivňuje kvalitu pedagogických praxí a spolupráci mezi jednotlivými aktéry systému. Cílem bylo doplnit kvantitativní zjištění o vhlady do zkušeností a postojů účastníků, a tím lépe porozumět tomu, proč se vzdělávací intervence v některých kontextech promítají do praxe více, a v jiných méně.

Kvalitativní část byla realizována před dotazníkovou částí sběru formou online **ohniskových skupin (focus groups)**, které umožnily zachytit různé perspektivy a interakce mezi účastníky a podpořili pak přesnější zacílení dotazníkového šetření. Na základě zkušeností z první fáze výzkumu, kdy se ukázala potřeba lépe porozumět skupinám vykazujícím vyšší variabilitu v postojích (zejména vyučujícím přírodních oborů a koordinátorům praxí a didaktikům), byla struktura kvalitativní části předcházející dotazníkovému šetření upravena.

Namísto původně plánovaných dvou ohniskových skupin se studenty*kami, kteří absolvovali praxi u provázejících učitelů*ek nezapojených do projektu, byly nakonec realizovány:

- **1 ohnisková skupina se studenty*kami**, kteří absolvovali praxi u provázejících učitelů*ek nezapojených do aktivit pokusného ověřování, zaměřená na identifikaci slabých míst praxí a bariér jejich zlepšování,
- **1 ohnisková skupina s vedením/koordinátory praxí a didaktiky**, zaměřená na fungování systému spolupráce mezi studenty*kami, provázejícími učiteli*kami a fakultami.

Dále byly podle původního plánu realizovány také **2 ohniskové skupiny s provázejícími učiteli*kami zapojenými do pokusného ověřování**, a to v první fázi výzkumu napříč různými stupni vzdělávání a typy vzdělávacích institucí (VŠ, SPgŠ, VOŠ) a v druhé části byla realizovaná ohnisková skupina s provázejícími učiteli*kami z přírodovědeckých fakult napříč republikou. Tato změna v metodologii umožnila **zachytit širší spektrum perspektiv a kontextů**, a tím zpřesnit interpretaci zjištění z předchozích fází výzkumu.

Ohniskové skupiny probíhaly **online**, což reagovalo na časové možnosti a pestré geografické rozložení účastníků. Diskuse byly **nahrávány, přepsány a analyzovány tematickou analýzou**, zaměřenou na identifikaci klíčových vzorců, bariér a mechanismů změny v praxích.

Součástí dotazníků byly též otevřené otázky, které rozšiřovaly vhlad do probíraných témat a poskytovaly prostor pro vlastní vyjádření názorů na problematiku provázejících učitelů*ek. Obsahová analýza těchto otázek ve zprávě doplňuje kvantitativně zpracované údaje.

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*ek), 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 PMS považujeme sledované efekty o alespoň nezanedbatelné míře věcné významnosti za reálné.

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 studentstva pak také proběhlo *propensity score matching*.

V roce 2024 z počtu 1 464 získaných kompletních dotazníků PU bylo použito k analýze 1 302; z 1 444 dotazníků studentů*ek bylo použito k analýze 1 238. V roce 2025 z 1 298 získaných dotazníků PU bylo použito k analýze 1 112; z 1 047 dotazníků studentů*ek bylo použito k analýze 900.

Provázející učitelé

Tabulka 2: Základní charakteristiky PU

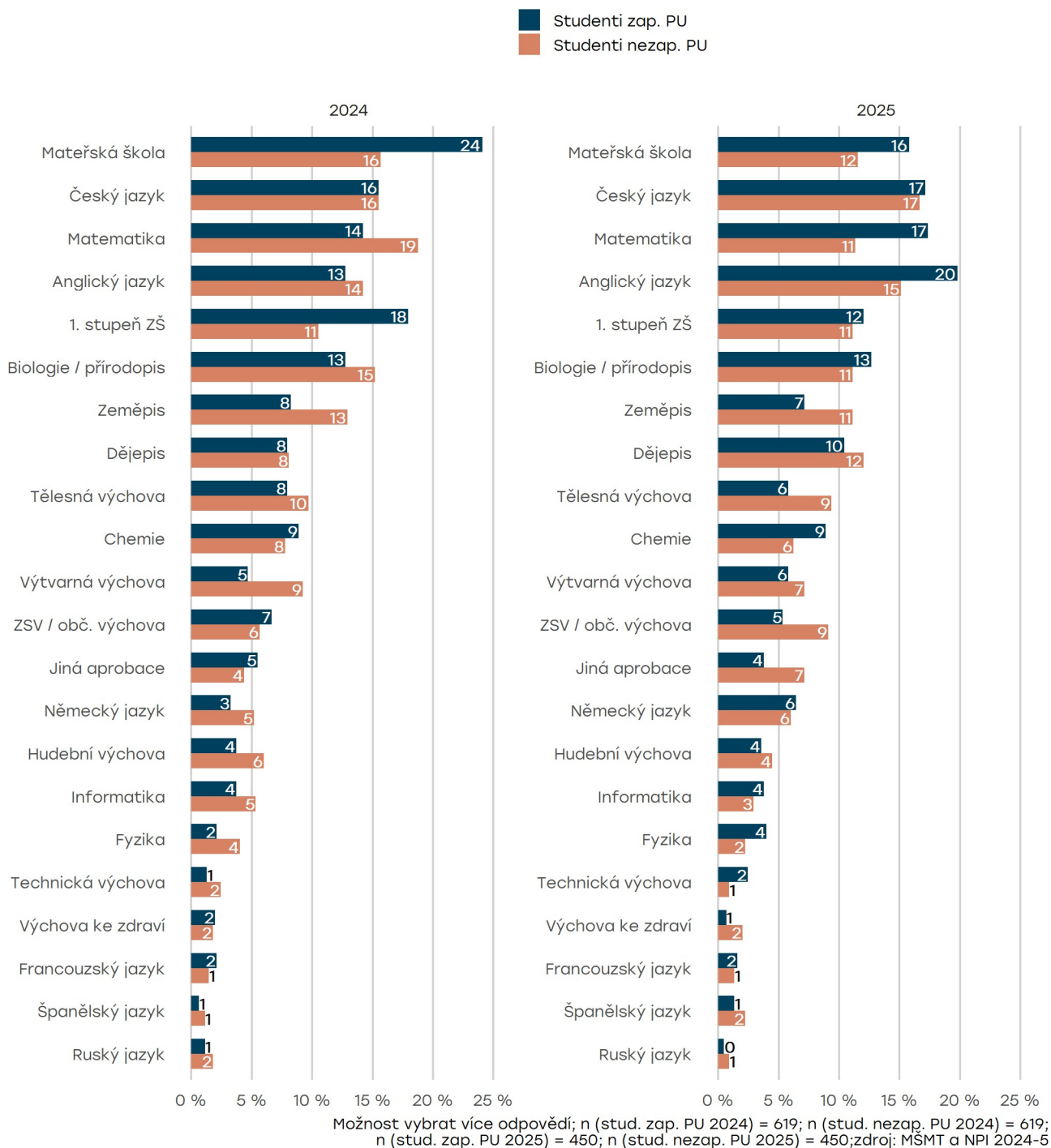
	2024		2025	
	Zapojení	Nezapojení	Zapojení	Nezapojení
Pohlaví (%)				
Ženy	80	78	76	78
Muži	20	22	24	22
Věková kategorie (%)				
20-29	2	3	3	4
30-39	15	17	15	14
40-49	34	35	32	35
50-59	37	30	38	32
60 a více	12	15	12	15
Stupeň vzdělávání (%)				
MŠ	10	9	6	6
ZŠ, 1. stupeň	22	13	17	10
ZŠ, 2. stupeň / nižší gymnázium	29	35	32	39
SŠ	39	43	44	46
Roky pracovních zkušeností celkem				
<i>Medián</i>	22,0	20,0	21,0	21,0
<i>Průměr</i>	21,5	21,1	21,2	20,9
Roky věnované studentstvu na praxích				
<i>Medián</i>	6	5	6	5
<i>Průměr</i>	7,5	8,3	8,6	7,6
N	651	651	556	556

Studenti konající praxe

Tabulka 3: Základní charakteristiky studentů

	2024		2025	
	Studenti zapojených PU	Studenti nezapojených PU	Studenti zapojených PU	Studenti nezapojených PU
Pohlaví (%)				
Ženy	82	78	76	78
Muži	18	22	24	22
Věková kategorie (%)				
Méně než 19	14	5	10	5
19-21	22	18	19	10
22-24	52	60	52	60
25-29	9	12	14	19
30 a více	3	4	5	5
Typ studované školy (%)				
Střední škola	15	9	11	6
Vyšší odborná škola	1	1	2	<1
Vysoká škola	83	90	87	94
Stupeň studia – pouze VŠ (%)				
Bakalářský	33	32	38	17
Magisterský	67	68	62	83
Absolvovali pouze jednu ped. praxi v uplynulém škol. roce (%)				
Ano	37	40	45	44
Ne	63	60	55	56
N	619	619	450	450

Graf 1: Předmět/aprobace praxí studentů

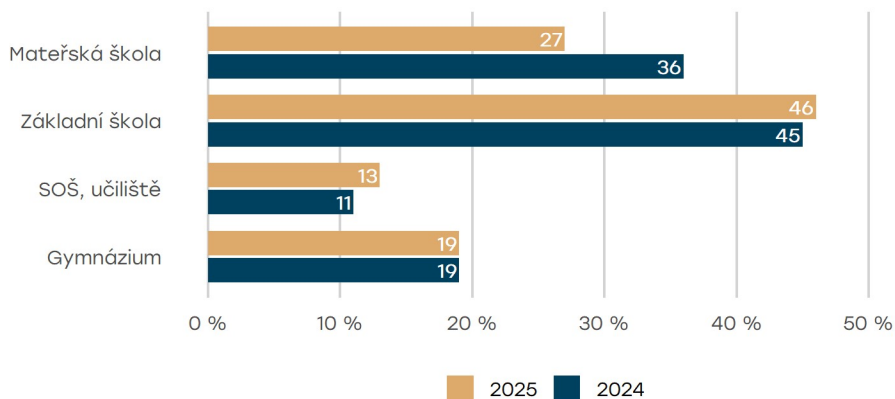


Vedení škol

70 % respondentů*ek v roce 2024 a 62 % v roce 2025 tvořili ředitelé*ky škol, 27 % zástupci*kyně ředitelů, zbytek pak osoby na jiných pozicích. Status fakultní školy má 70 % (2024), resp. 66 % (2025). Respondenti*ky dále uváděli, na kterých typech škol pracují, přičemž v případě vícečetného úvazku mohli uvést více institucí. Graf 2 ukazuje, že nejvíce zástupců pochází ze základních a mateřských škol.

Byly vyřazeny odpovědi škol, které nebyly zapojeny do projektu. Celkem tedy do analýzy vstoupilo 212 odpovědí (2024), o rok později 196.

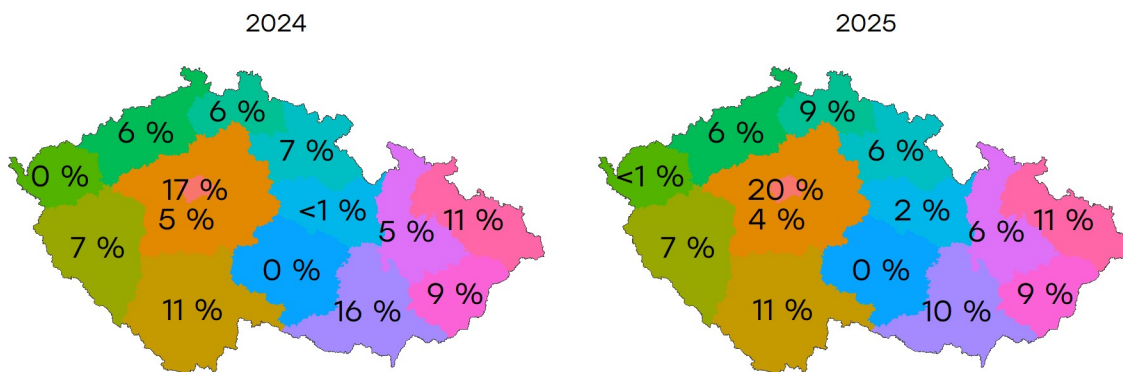
Graf 2: Typ školy, kde respondent pracuje



Možnost více odpovědí; n (2024) = 212; n (2025) = 196; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

Největší část škol zapojených do projektu, které dotazník vyplnily v roce 2024, pocházela z Prahy a Jihomoravského kraje. Žádné odpovědi nepocházely z Vysočiny či Karlovarského kraje; z Pardubického kraje byla jedna škola. V roce 2025 bylo složení podobné.

Obrázek 2: Zapojené školy dle krajů



n (2024) = 212; n (2025) = 196; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

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*ek 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*kami (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 ($d = 0,32$).

Tabulka 4: Hodiny strávené činnostmi studentů / spoluprací se studenty, 2024 (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

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

V následujícím Grafu 3 posuzují PU **své schopnosti a aktivity prováděné na pedagogických praxích**, a to vyjádřením míry souhlasu či nesouhlasu s baterií výroků na 7bodové škále. Z výsledků je patrné, že PU obecně mají o svých kompetencích vysoké mínění – až na výjimky v řádu jednotek procent se přiklánějí k souhlasné polovině škály, že umějí efektivně plánovat výuku se studenty*kami, aktivně s nimi komunikovat ohledně jejich očekávání, nastavovat komunikaci tak, aby se studenti*ky nebáli zeptat nebo chybovat, nastavovat hranice komunikace a uvědomují si své silné a slabé stránky². Téměř všichni PU rovněž v různé míře souhlasí s tím, že umějí vést studenty*ky k samostatnému zformulování závěrů z rozhovorů, avšak jen pětina zapojených PU souhlasí zcela, a spatřují tak v této oblasti určitý prostor pro zlepšení.

Pro každý z deseti uvedených výroků platí, že zapojení PU projevují souhlas ve větší míře než nezapojení PU. Pro většinu z nich jsou tyto rozdíly spíše marginální, zaznamenaníhodný je častější souhlas zapojených PU s efektivním plánováním výuky (Cliffovo delta 0,11 v roce 2024 a 0,13 v roce 2025) a komunikací ohledně očekávání studentů*ek (posun z velmi malého Cliffova delta 0,06 v roce 2024 na 0,14 v roce 2025).

Největší změnu nacházíme u dvou výroků věnujících se práci s Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství a alternativním dokumentům podobného obsahu, např. Standardu kvality profesních kompetencí studenta učitelství používaný na Masarykově univerzitě): zapojení PU se zde v roce 2024 lišili od nezapojených PU vyšší mírou souhlasu o hodnoty Cliffova delta 0,21 a 0,25; tyto rozdíly v roce 2025 (očekáváme, že vlivem absolvování dalšího průběžného vzdělávání) tyto hodnoty narostly na 0,34 a 0,38. Souhlasné hodnocení o hodnotě 6 nebo 7 (ze sedmi) v roce 2024 zvolilo v součtu 49 % zapojených PU, o rok později již 55 % (práce s KRAAU) a 59 % (práce s jiným kompetenčním rámcem dané fakulty) Jedná se o jedny z vůbec nejsilnějších naměřených efektů v této evaluaci.

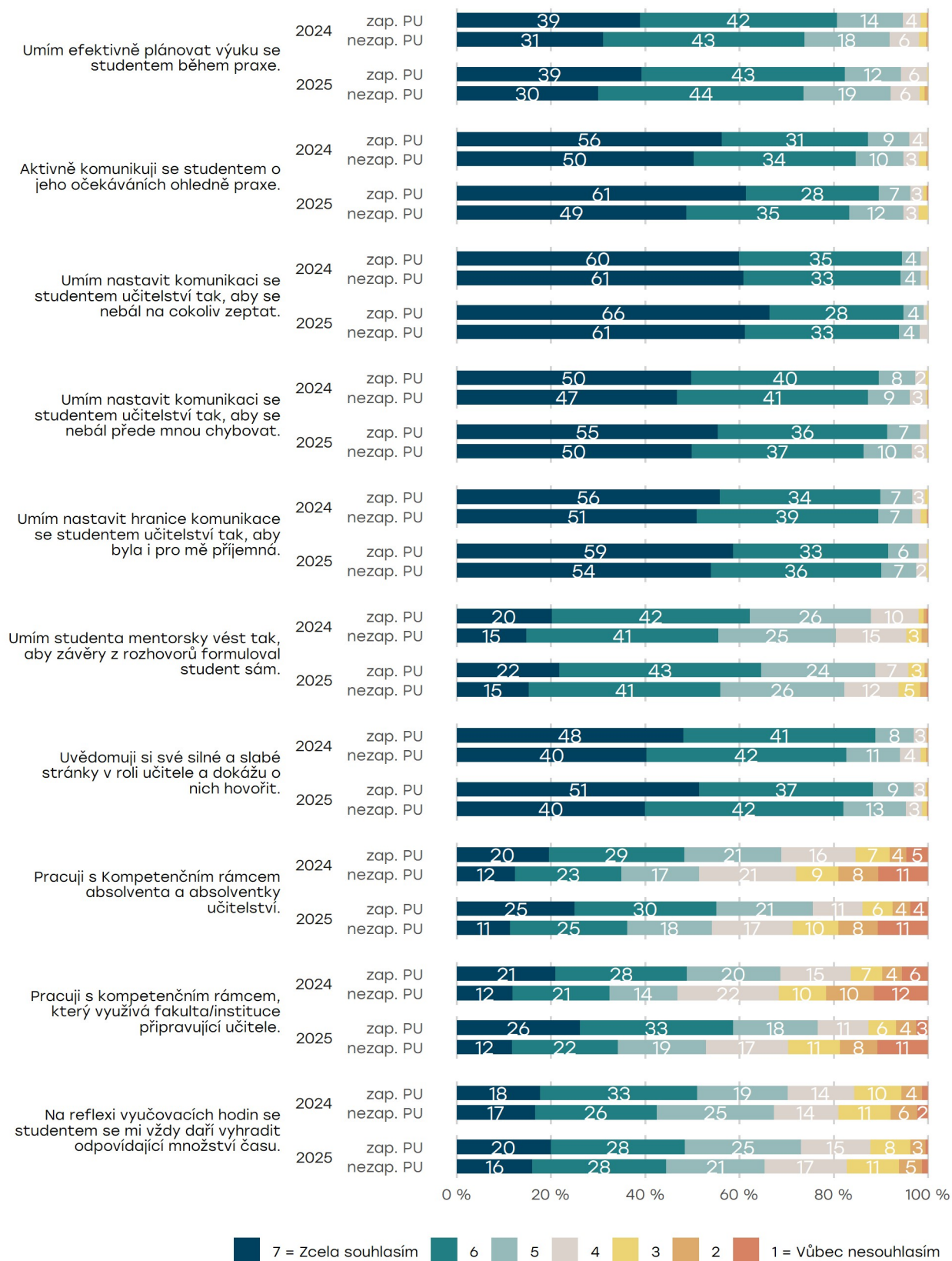
Zároveň přes tento lepší výsledek zapojených PU vidíme, že právě práce s Kompetenčním rámcem či Standardem a podobnými dokumenty jsou oblastmi, v nichž všichni PU nejčastěji spatřují své rezervy. Rovněž nezanedbatelné menšině PU se nedaří vždy nacházet dostatek času pro reflexi vyučovacích hodin.

Na výsledcích je pozoruhodná konzistence hodnocení v čase – u téměř všech sledovaných kompetencí se rozložení hodnocení mění v řádu nižších jednotek procentních bodů a stabilní zůstává mírný náskok zapojených PU před nezapojenými.

² V Grafech 3 a 4 jsou opraveny chybné údaje, které se vyskytly v Průběžné zprávě.

Graf 3: Hodnocení vlastních kompetencí během pedagogických praxí

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



n (zap. PU 2024) = 651; n (nezap. PU 2024) = 651; n (zap. PU 2025) = 556; n (nezap. PU 2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Další baterie výroků je zaměřena především na následné **reflexe průběhu pedagogických praxí** se studenty*kami (Graf 4). Obzvláště během tohoto procesu se projevuje, že zapojení PU mohou 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. Podobně jako dříve v případě Kompetenčního rámce se nejvýraznější rozdíly objevují u jasně definované znalostní kompetence: „Znám konkrétní postupy pro reflexi vyučovací hodiny (např. ALACT, 3A nebo jiný) a aplikuji je při reflexích se studenty.“ (Cliffovo delta rovno 0,31 v roce 2024 ve prospěch zapojených PU s nárůstem na 0,37 v roce 2025). Zároveň obě skupiny PU nejméně často souhlasí, že tyto postupy znají – jedná se o jediný výrok, s nímž do nějaké míry nesouhlasí více než polovina nezapojených PU v obou měřených letech.

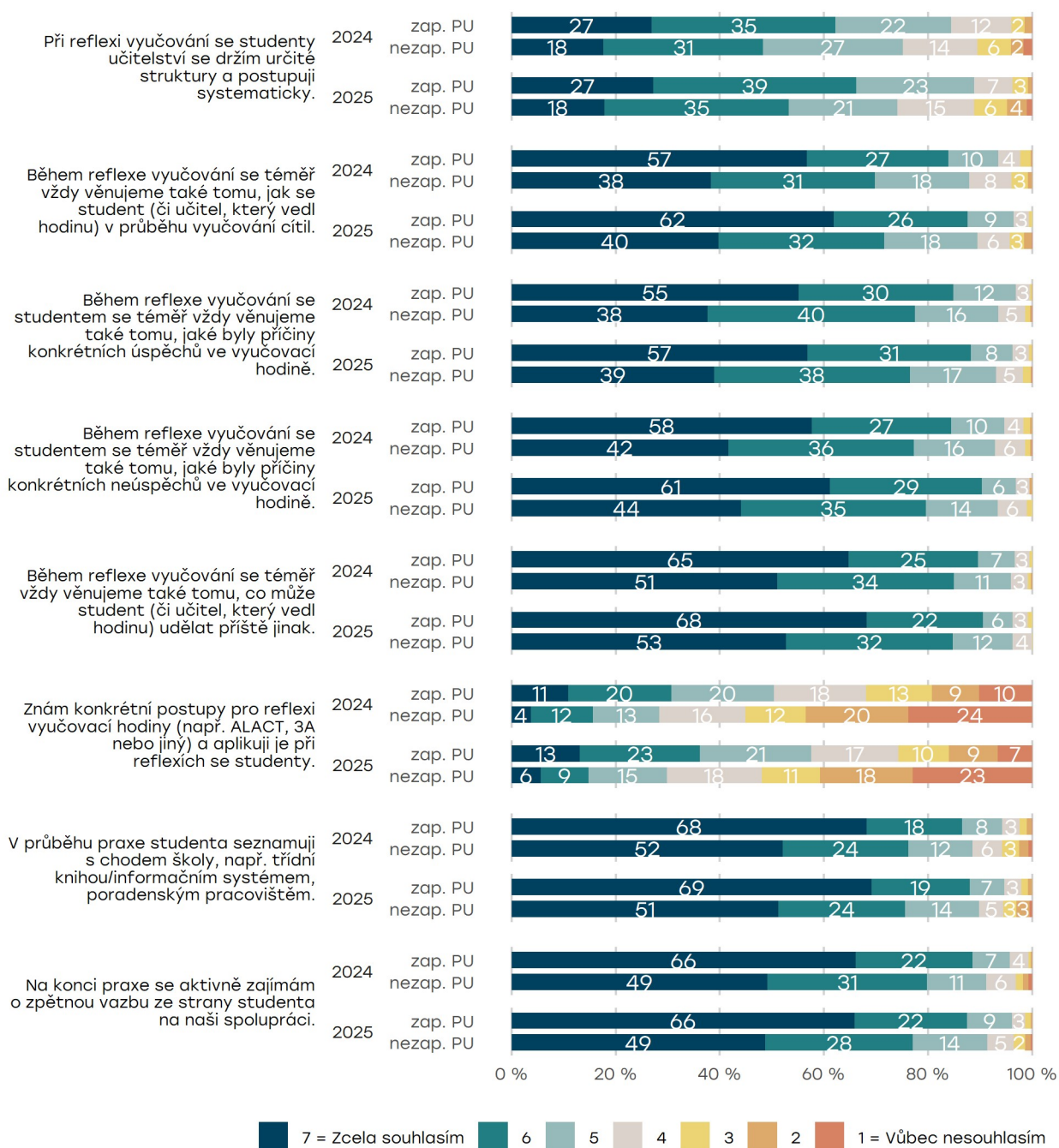
Druhý největší rozdíl mezi skupinami vykazuje výrok „Během reflexe vyučování se téměř vždy věnujeme také tomu, jak se student (či učitel, který vedl hodinu) v průběhu vyučování cítil.“ (Cliffovo delta = 0,22 v roce 2024 a 0,26 v roce 2025). Kromě toho zapojení PU také dle svých slov častěji než nezapojení PU vedou reflexi systematicky (delta rovno ve dvou letech po sobě 0,18 a 0,20), věnují se příčinám konkrétních úspěchů (0,18 a 0,21) i neúspěchů (0,16 a 0,20). 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).

U hodnocení vlastních kompetencí během praxí i během reflexí praxí tak pozorujeme jev, který je v oblasti sebehodnotících měření dobře známý – kompetence, 1) které jsou jasně definovány a pro respondenty*ky snadno představitelné (zde např. znalost či neznalost obsahu Kompetenčního rámce) a 2) jejichž úroveň by bylo v praxi poměrně ověřit, jsou vždy hodnoceny s nižším sebevědomím než kompetence, pod kterými si respondenti*ky mohou představit širokou paletu činností a jejichž měření by probíhalo subjektivněji (např. efektivní komunikace, uvědomování si svých silných a slabých stránek apod.).

U všech osmnácti výroků z předchozích dvou baterií nacházíme vyšší míru souhlasu u zapojených PU a tyto rozdíly navíc ještě buď u absolutní většiny výroků mírně narostly (v řádech setin Cliffova delta) mezi lety 2024 a 2025 nebo zůstaly prakticky stejné. Jinými slovy, sledované rozdíly v rozdílech sledují předpokládanou trajektorii – v subjektivně vnímané vlastní úrovni kompetencí existuje konzistentní odstup mezi intervenční a kontrolní skupinou, který se v zároveň čase zvětšuje jen velmi mírně až zanedbatelně (a to vzhledem k tomu, že v první vlně měření už zapojení PU prošli částí formálního vzdělávání o provázení, a vývoj jejich kompetencí tak během dalšího roku již nezaznamenal tak výrazný skok).

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?*

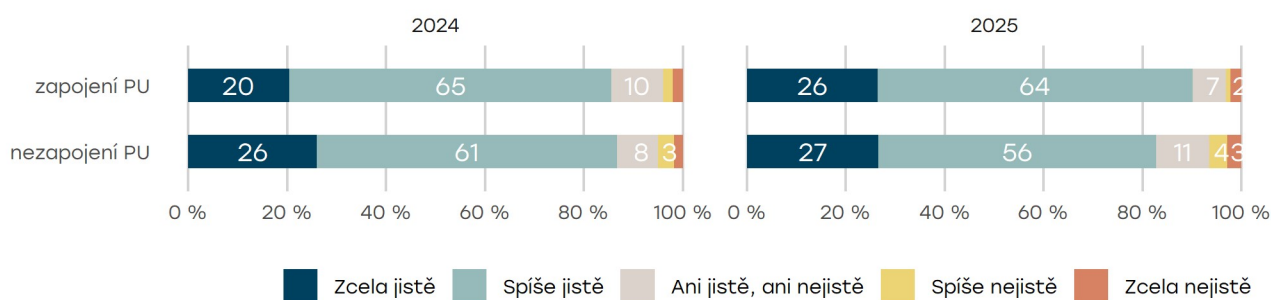


n (zap. PU 2024) = 651; n (nezap. PU 2024) = 651; n (zap. PU 2025) = 556; n (nezap. PU 2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Pocit jistoty v provázení studentů*ek je hodnocený v Grafu 5. 85 % všech PU se v tomto ohledu cítilo spíše nebo zcela jistě v roce 2024, v následujícím roce šlo o nárůst na 90 % (a to díky kategorii zcela jistě). Mezi zapojenými a nezapojenými PU je celkově spíše marginální rozdíl. Sledujeme zde však pozitivní trend – zatímco v roce 2024 byl souhrnný pocit jistoty učitelů*ek mírně vyšší u nezapojených PU, v roce 2025 již má (zanedbatelně) vyšší podíl zcela či spíše jistých respondentů*ek skupina zapojených PU. Cliffovo delta pro tento rozdíl se tak mezi lety změnilo z -0,05 na 0,05 ve prospěch zapojených PU. 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?*



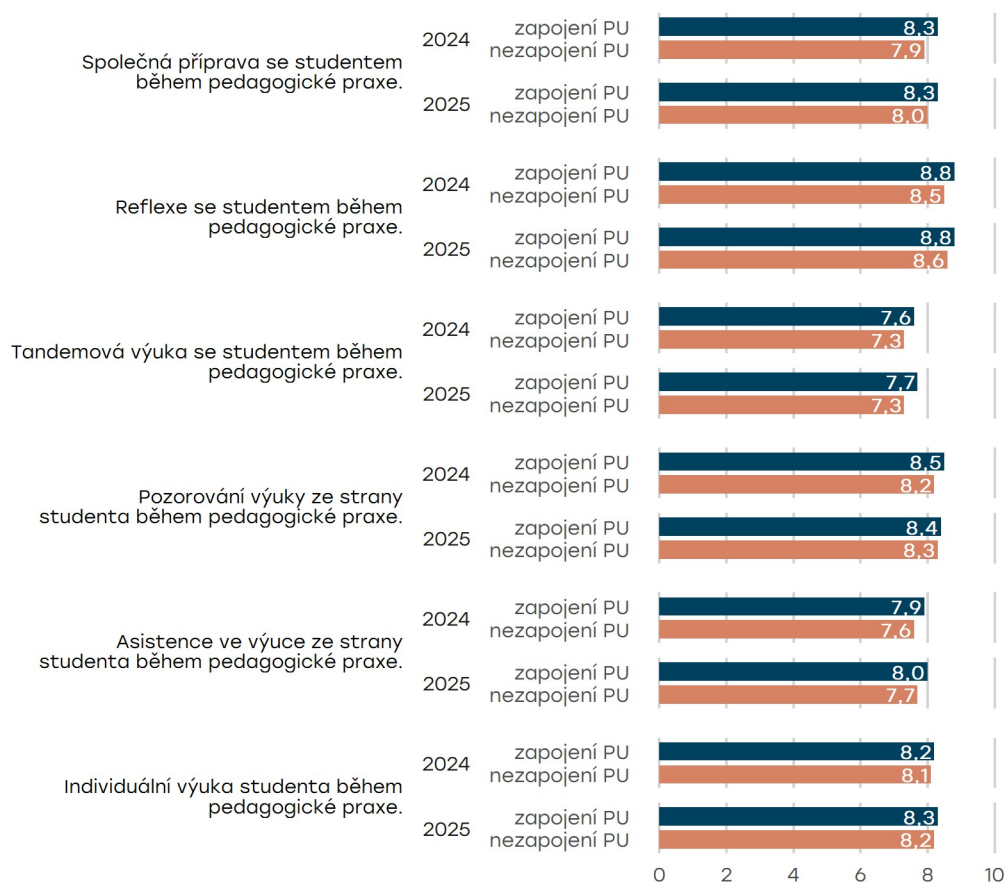
n (zap. PU 2024) = 651; n (nezap. PU 2024) = 651; n (zap. PU 2025) = 556; n (nezap. PU 2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Kromě dříve uvedeného hodnocení sebe sama dále PU posuzovali na 10bodové škále, jak kvalitní byly dle jejich názoru jednotlivé **aktivity prováděné ve spolupráci se studenty*kami** (Graf 6). Opět platí, že zapojení PU vykazují velmi mírně vyšší hodnocení ve všech sledovaných oblastech, přičemž toto hodnocení zůstává v obou ročnících téměř totožné.³ Nejvyšší průměrné hodnocení obdržela reflexe výuky (zapojení PU s průměrem 8,8 v obou letech; Cohenovo d rozdílů mezi zapojenými a nezapojenými PU je rovno 0,23 v roce 2024 a 0,19 v roce 2025), 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 u zapojených PU 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*ky ze středních pedagogických škol a VOŠ oproti zbytku lépe hodnotí tandemovou výuku (průměr 8,5) a asistenci ze strany studentů*ek (průměr 8,6).

³ 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 přiřazení 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 následující 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.*

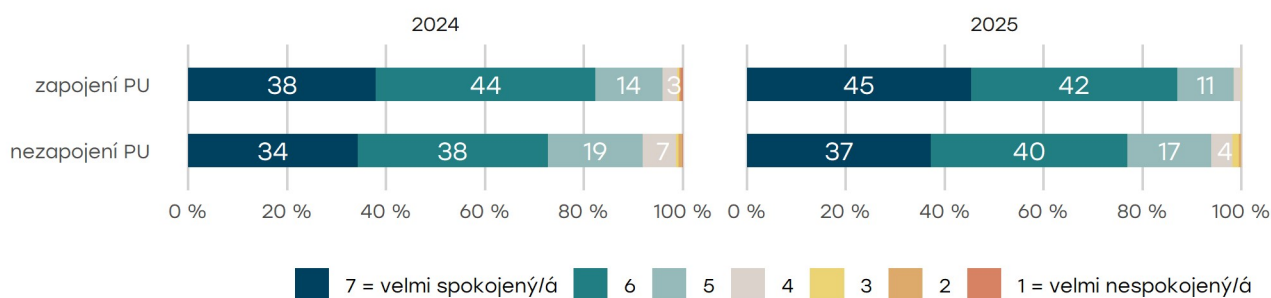


n (zap. PU 2024) = 651; n (nezap. PU 2024) = 651; n (zap. PU 2025) = 556; n (nezap. PU 2025) = 556;
zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Na závěr tohoto tématu PU zhodnotili svůj celkový **pocit ze spolupráce** se studenty*kami (Graf 7). V celém souboru jednoznačně převažuje vysoká míra spokojenosti; respondenti*ky přiklánějí se k negativní straně škály se vyskytují pouze zcela vzácně. Zapojení PU vykazují pouze mírně vyšší spokojenost, v roce 2024 v součtu 96 % volilo levou stranu škály, u nezapojených šlo o 91 % (Cliffovo delta = 0,09); v roce 2025 šlo o 98 % u zapojených a 94 % u nezapojených PU (delta = 0,13).

Graf 7: Pocit ze spolupráce se studenty

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



n (zap. PU 2024) = 651; n (nezap. PU 2024) = 651; n (zap. PU 2025) = 556; n (nezap. PU 2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

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

Téma **delší a souvislejší praxe** se objevuje v odpovědích jednoznačně nejčastěji v obou sběrech dat a jeví se tedy jako klíčový prvek pro zlepšení pedagogických praxí studentů*ek učitelství. Respondenti*ky zdůrazňují, že současná krátkodobá praxe nedává studentům*kám 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*kám poskytlo nejen více prostoru k učení, ale také příležitost vidět vývoj třídy a progresu jednotlivých žáků v čase. Například vyčleněný jeden den v týdnu na praxe je neefektivní, protože takto nenavazují vyučované hodiny. „*Delší souvislá praxe studentů. Lépe pochopí chod školy, zvládnou napsat i písemky z toho, co vyučovali. Dva týdny jsou málo. Alespoň měsíc v kuse.*“ S tím souvisí i potřeba, aby studenti*ky během praxe neměli povinnosti na fakultě a nebyli zatěžováni výukou a zkouškami. „*Bylo by ideální, kdyby praxe byly v době, kdy studenti nemají výuku ani zkoušky.*“

Téma **zlepšení časového plánování a koordinace praxí** se v obou sběrech zpětných vazeb objevuje jako v pořadí druhý nejdůležitější prvek, který by výrazně ovlivnil efektivitu a přínos praxí. Provázející učitelé*ky často zmiňují, že nesoulad mezi rozvrhy studentů*ek a škol vytváří komplikace, které brání v plném využití praxe. „*Z pohledu mě jako vyučující by v podzimním semestru měla probíhat praxe během října a v letním semestru během dubna. Zejména květen/červen jsou zcela nevhodné kvůli maturitám, přijímačkám, školním akcím, výletům a uzavírání známek.*“ Kromě toho není dostatek času na kvalitní reflexi a přípravu, což ztěžuje spolupráci mezi fakultami, školami a studenty*kami. Někteří respondenti*ky navrhuje lepší koordinaci termínů praxí s ohledem na školní kalendáře a větší zapojení univerzit do plánování praxí. Ideální by bylo, aby praxe probíhala v březnu/dubnu nebo říjnu/listopadu, byla plánována předem a studenti*ky nebyli během praxe zatěžováni vlastní výukou na fakultě. „*Plánování praxí studentů by mělo probíhat s větším předstihem tak, aby se dařilo naplnit 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 **časové náročnosti praxí** se v odpovědích objevuje jako další zásadní bariéra pro provázející učitele*ky. Mnozí z provázejících učitelů*ek zmiňují, že plnění běžných pedagogických povinností spolu s vedením studentů*ek na praxi je velmi náročné. Potíže se objevují zejména v nedostatku času na plánování, reflexi a konzultace se studenty*kami. Například PU zdůrazňují, že potřeba okamžité reflexe po odučené hodině je prakticky nemožné naplnit kvůli navazující výuce PU, dozorům nebo spěchu studentů*ek zpět na fakultu „*Rozhodně bych potřebovala více času na vedení studenta. Když učím celé dopoledne bez volné hodiny, je velmi složité se po odučené hodině dostatečně věnovat rozboru hodiny a plánovat další výuku. Vždy musí student pak přijít v jiný den nebo se domlouváme po odpoledních. Najít společný čas je náročné.*“ Řešením by bylo snížení počtu hodin přímé pedagogické praxe provázejícím učitelům*kám po dobu praxe alespoň o 4 hodiny týdně nebo alternativně zmrazení dalších povinností jako dozory, třídnictví atd. včetně finanční kompenzace v případě snížení přímé pedagogické praxe tak, aby touto rolí nebyli učitelé*ky znevýhodněni. To by umožnilo učitelům*kám věnovat se praxi více systematicky a s větším nasazením. „*Mít snížený úvazek a moci se praktikantovi více věnovat, ne na úkor vlastních povinností.*“ Někteří PU řeší nedostatek času online konzultacemi večer, což ale zasahuje do soukromého života jak jejich, tak studentů*ek.

Provázející učitelé*ky by také ocenili **větší podporu od fakult** (efektivnější příprava studentů*ek na praxi 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.). Větší podpora od fakult také hojně zahrnuje téma **zvýšení přípravy studentů*ek na praxi**. PU často poukazují na nedostatečně praktické a didaktické dovednosti studentů*ek, které si s sebou přinášejí na pedagogické praxe. PU také upozorňují, že studenti*ky nejsou dostatečně připraveni na reálné výzvy školního prostředí – často jim chybí metodická příprava, praktické a didaktické dovednosti, znalost RVP, moderních metod, a připravenost na reálné výzvy (např. práce s problémovým chováním žáků, práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo odlišným mateřským jazykem. „*Ocenila bych větší připravenost jak oborovou (v mém případě ČJL), tak i didaktickou (v tomto posledním roce jsem se potýkala s tím, že student věděl například o některých metodách pouze obecně, tj. že existují a jak asi tak vypadá, ale praktická realizace byla špatná, musela jsem suplovat didaktiku, se kterou se měli seznámit na fakultě.*“ Zlepšení by spočívalo ve větším zaměření na praktické aspekty již během studia, včetně práce s RVP, zvládání reálných situací s žáky či efektivní komunikace s didaktiky na fakultách. Zároveň PU vnímají, že by studentům*kám velmi pomohla i znalost celkového chodu školy (administrativy, porad, dozorů, školních akcí), nikoli jen příprava samotné výuky. „*I student učitelství by měl projít např. družinou a čistě asistentskou pozicí. Pozorovat chod jídelny a reflektovat jej s vedením jídelny. Zúčastnit se porad s ředitelem školy. Možnost asistovat v případě konání např. třídního výletu. Zjednodušeně řečeno – poznat komplexně chod školy jako živoucí organismus.*“

Ostatní témata se vyskytují již v nižší frekvenci. Téma **adekvátního finančního ohodnocení pro provázející učitele*ky** se objevuje v některých odpovědích jako jeden z faktorů, který by zvýšil motivaci učitelů*ek zapojit se do vedení praxí. V současné podobě PU odměňování reflektují tak, že tuto práci dělají především z nadšení a pro studenty, nikoliv pro peníze. „*Vnímám to jako práci, jejíž smysl pro mě není ve finanční odměně (vzhledem k množství času a úsilí, které tomu věnuji, je finanční ohodnocení naprosto neadekvátní), ale ve zkvalitňování přípravy budoucích učitelů.*“ 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. „*Ocenil bych vyšší finanční ohodnocení. Příprava nových učitelů je vysoce odpovědná činnost, kterou 2000,- Kč měsíčně nad rámec učitelského platu bohužel nevyvážá. Je třeba přestat učitele považovat za masochisty a adekvátně je za jejich kvalitní práci odměňovat.*“ 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. „*Snížení úvazku provázejícímu učiteli alespoň o 4h 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.*“ Z dostupných dat bohužel není zcela jednoznačné, jaká konkrétní částka by byla považována za adekvátní odměnu.

Téma **lepší komunikace mezi studenty*kami, fakultami a školami** se v odpovědích objevuje jako klíčový faktor, který by výrazně zlepšil kvalitu praxí. Respondenti*ky často poukazují na nedostatečnou informovanost a koordinaci mezi jednotlivými stranami. Učitelé*ky postrádají jasné instrukce od fakult ohledně očekávání od praxe, což komplikuje jejich práci se studenty*kami. Často chybí osobní setkání a dialog mezi fakultami a školami, která by mohla vyjasnit požadavky a podmínky praxe. Mnozí učitelé*ky 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*ek** o praxe a učitelské povolání vůbec, **lepší vzdělávání pro provázející učitele*ky** a **změna požadovaných výstupů praxe**.

Studenti

V následující části jsou odpovědi studentů*ek rozděleny podle toho, zda jejich provázející PU byl či nebyl zapojen 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 % (2024), respektive 51 % (2025) studentů*ek v souboru.

Tabulky 5a a 5b zobrazují **odhad hodin, které studenti*ky věnovali aktivitám tvořícím základní stavební kameny pedagogických praxí**. Jsou zde uvedeny střední míry odhadů (průměry i mediány). Jednotlivé počty hodin se podobně jako v případě údajů u PU vyznačují značně vysokou variabilitou, což vysvětluje vysoké rozdíly mezi průměrnou a mediánovou hodnotou.

Celkově nejvíce hodin bylo věnováno pozorování výuky během pedagogické praxe (medián souboru je 8 hodin v obou letech) 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.

Soubory z obou let se svými hodnotami liší pouze minimálně. Výraznou změnu pozorujeme pouze u individuální výuky během praxí, které se dle svých odhadů studenti*ky věnovali výrazně častěji v roce 2025, např. u nezapojených jde o dvojnásobný nárůst mediánu odučených hodin.

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 – jde hlavně o tandemovou výuku, ale v menší míře též asistenci a individuální výuku.

Tabulka 5a: Hodiny věnované aktivitám na praxi, 2024

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

	Průměr		Medián	
	stud. zapPU	stud. nezapPU	stud. zapPU	stud. nezapPU
Společná příprava výuky s PU	6,2	7,0	3	3
Reflexe výuky s PU	6,7	6,5	4	4
Tandemová výuka (s PU nebo se spolužákem)	5,6	4,1	2	1
Pozorování výuky během pedagogické praxe	12,8	15,0	8	10
Asistence PU během pedagogické praxe	4,3	8,1	2	3
Individuální výuka během pedagogické praxe	7,0	13,6	3	7

Pozn.: n (stud. zap. PU = 619); n (stud. nezap. PU = 619)

Tabulka 5b: Hodiny věnované aktivitám na praxi, 2025

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

	Průměr		Medián	
	stud. zapPU	stud. nezapPU	stud. zapPU	stud. nezapPU
Společná příprava výuky s PU	6,8	7,7	3	3,5
Reflexe výuky s PU	7,9	7,6	4	4
Tandemová výuka (s PU nebo se spolužákem)	6,4	6,0	2	3
Pozorování výuky během pedagogické praxe	11,7	15,3	8	10
Asistence PU během pedagogické praxe	5,4	7,7	2	4
Individuální výuka během pedagogické praxe	9,7	19,5	4,5	15

Pozn.: n (stud. zap. PU = 450); n (stud. nezap. PU = 450)

Šest výše uvedených aktivit na pedagogických praxích bylo dále hodnoceno z hlediska **vnímané kvality** na 10bodové škále (Graf 9). Tato otázka je pro vyhodnocování účinku vzdělávání PU klíčová. Kompetence můžeme považovat za odborné, kontextuálně specifické dispozice k jednání (Glaesser, 2019), které s sebou musí nést empirickou složku, a proto je vyšší kvalita provedení příslušného úkonu zásadním indikátorem nabytí nových či rozšíření stávajících kompetencí. Jinými slovy, pakliže intervence opravdu vedla ke zlepšení kompetencí PU, musí tato skutečnost být pozorovatelná v praxi a rozeznatelná od předchozího stavu, a to nejen na základě osobního pocitu PU, ale také na základě hodnocení studentů*ek, kteří jsou koncovými příjemci procesu provázení.

Studenti*ky zapojených PU zcela nejlépe hodnotí reflexi výuky s PU s průměrem 8,6 v obou letech – jde zároveň o aktivitu, v níž se nejvíce liší od studentů*ek nezapojených PU (průměrná hodnocení v jednotlivých letech 7,9 a 7,7; Cohenova d jsou rovna 0,34 a 0,39). Zaznamenaníhodné rozdíly

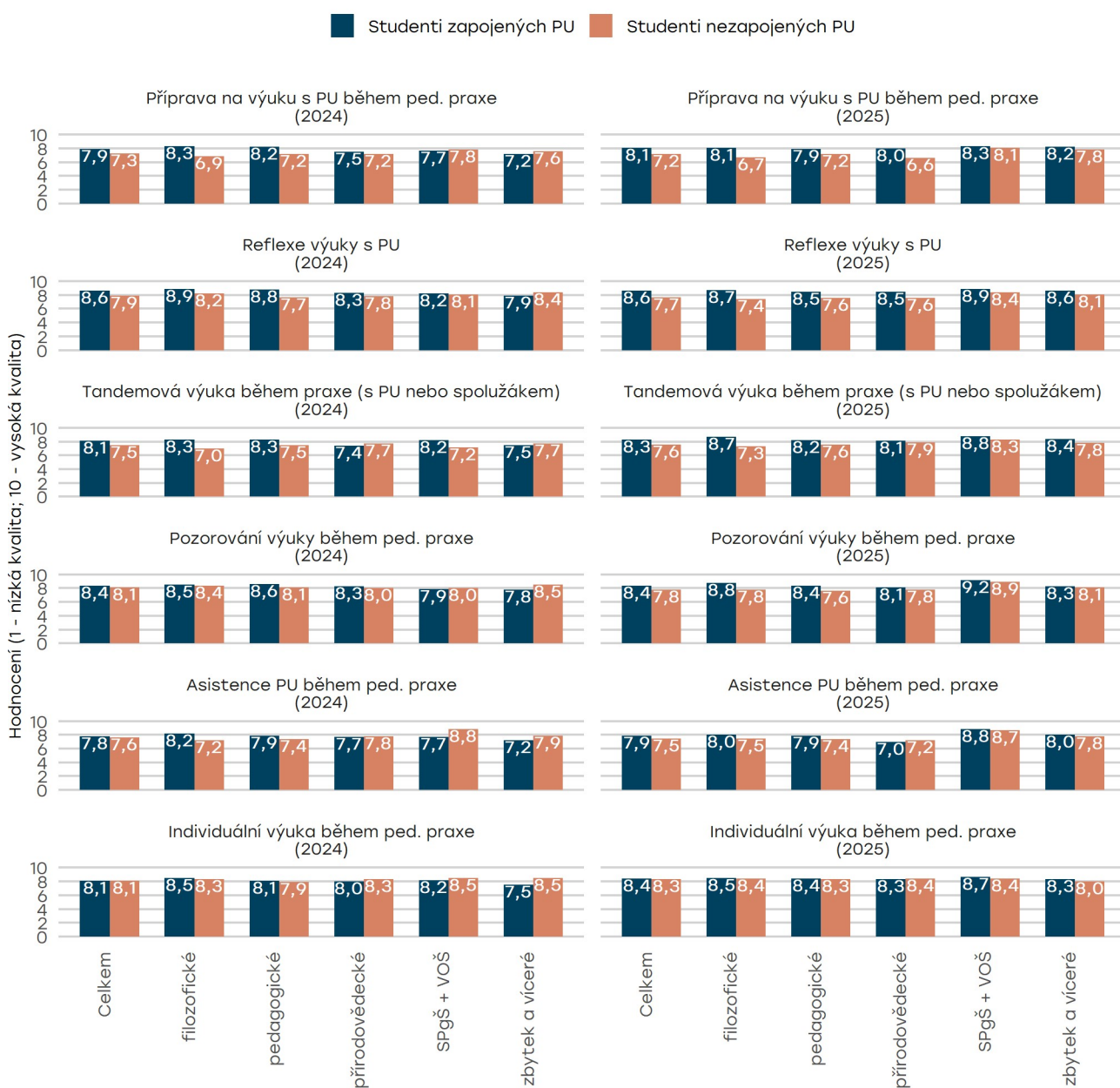
(dle referenční tabulky stále označované jako „malé“) mezi těmito dvěma skupinami nacházíme rovněž u přípravy na výuku s PU během praxe ($d = 0,27$ v roce 2024 s nárůstem na $0,37$ v roce 2025; vyšší hodnoty zapojených především na filozofických a pedagogických fakultách), tandemové výuky ($d = 0,26$ v roce 2024 s nárůstem na $0,33$ o rok později) a pozorování výuky během praxe (drobné Cohenovo d o velikosti $0,13$ z roku 2024 vzrostlo na $0,29$ v roce 2025).

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

U všech šesti aktivit pozorujeme minimálně stejně dobré průměrné hodnocení jako v předchozím roce, případně i jeho mírný nárůst – nejvýrazněji u individuální výuky s nárůstem průměru o $0,3$ bodu.

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.*



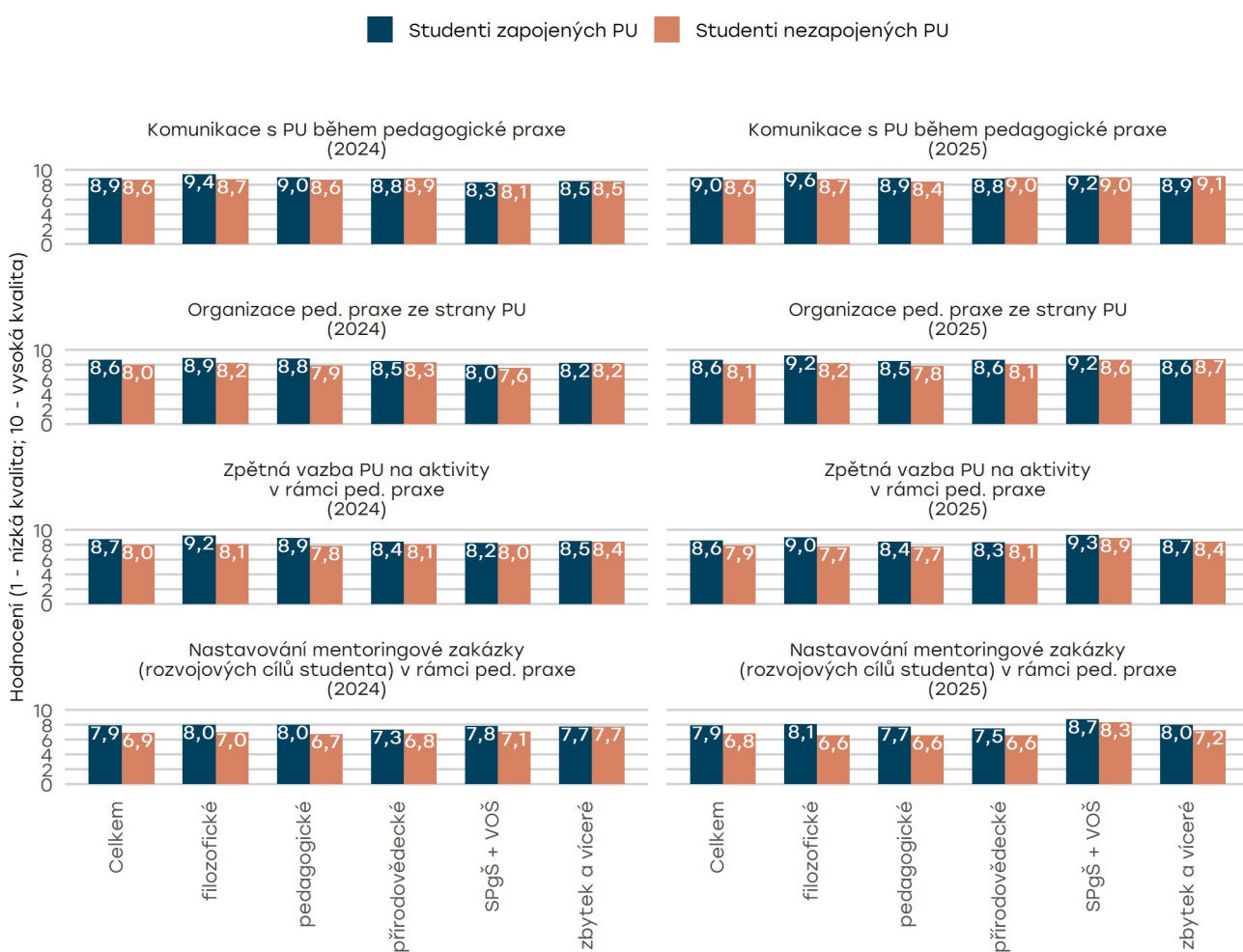
n (stud. zap. PU 2024) = 619; n (stud. nezap. PU 2024) = 619;
n (stud. zap. PU 2025) = 450; n (stud. nezap. PU 2025) = 450;
zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

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 výrazně projevuje efekt zapojení do projektu – zapojení PU byli oproti nezapojeným hodnoceni o celý bod lépe v roce 2024 (Cohenovo $d = 0,40$) a o 1,1 bodu v roce 2025 ($d = 0,43$). Nezanedbatelné rozdíly mezi ne/zapojenými PU jsou též v oblasti organizace praxe ($d = 0,27$ v obou letech) a poskytování zpětné vazby ($0,32$ v roce 2024 a $0,29$ v roce 2025). Podobně jako u předchozí baterie tak i zde nacházíme ve všech sledovaných aspektech lepší hodnocení práce se zapojenými PU. V čase zůstávají rozdíly mezi oběma skupinami téměř stejné.

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.*



n (stud. zap. PU 2024) = 619; n (stud. nezap. PU 2024) = 619;
n (stud. zap. PU 2025) = 450; n (stud. nezap. PU 2025) = 450;
zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Následující baterie (Grafy 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.

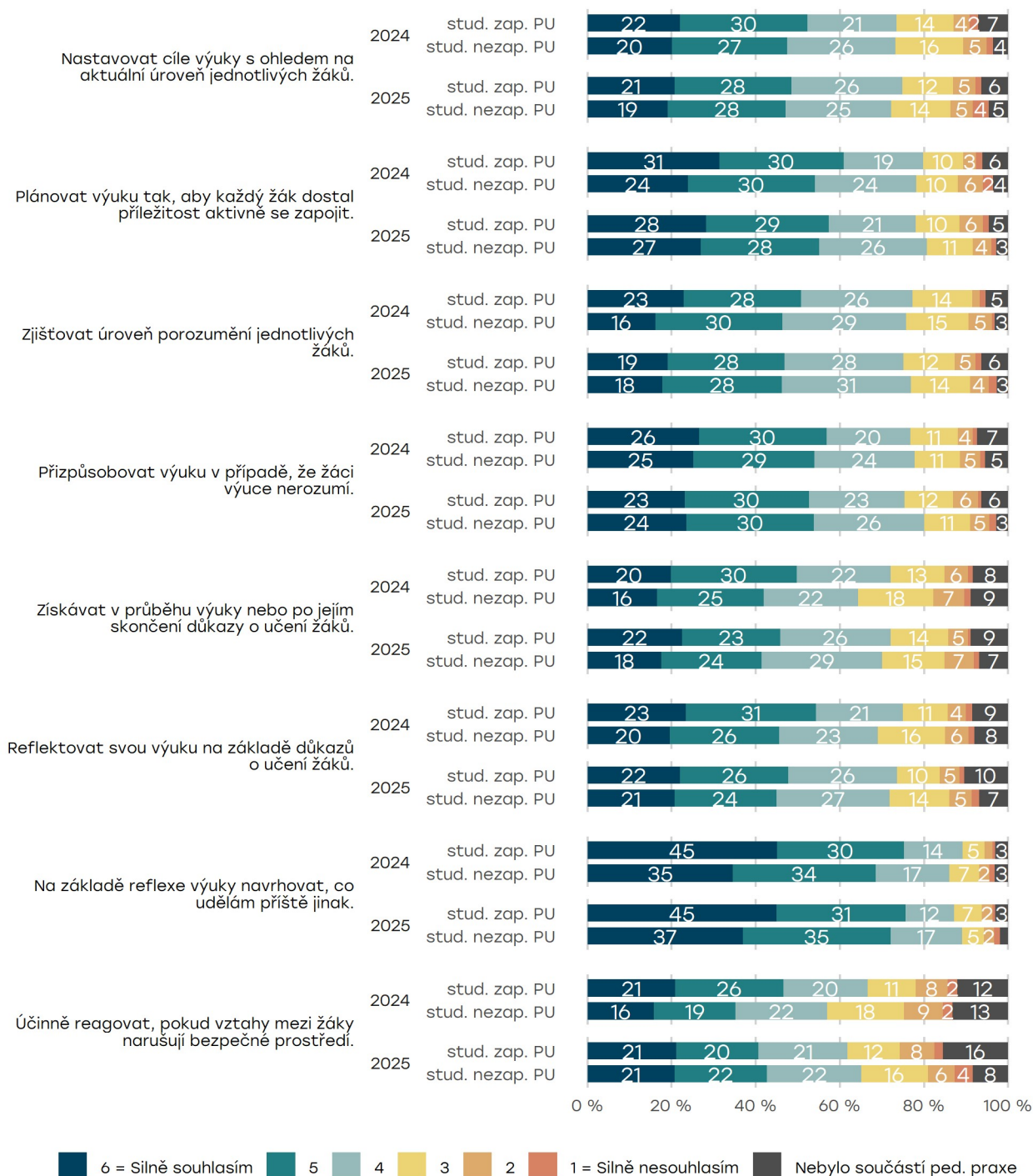
U většiny položek nacházíme v celkovém pohledu vysoký přínos praxe, podíl respondentů*ek klonících se k levé straně škály (souhlasu) se pohybuje nejčastěji okolo tří čtvrtin. Nejlépe v průměru studenti*ky hodnotí svou sebereflexi – největší podíl studentů*ek souhlasí s tím, že do značné míry umějí navrhnout,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

Téměř u všech aktivit platí, že studenti*ky zapojených PU silněji souhlasí s tím, že je díky praxi umí. Zároveň však jde téměř ve všech případech o spíše zanedbatelné rozdíly – nejvíce se hodnocení obou skupin lišilo ve schopnosti vést tandemovou výuku (Cliffovo delta = 0,17 v roce 2024; pokles na 0,09 v roce 2025), kterou však třetina respondentů*ek během praxe nezkusila. Dále stojí za zmínku schopnost pozorovat výuku spolužáka/kolegy a poskytnout jim zpětnou vazbu (Cliffovo delta = 0,13 v roce 2024; 0,14 v roce 2025).

Rozdíly mezi studenty*kami zapojených a nezapojených PU se oproti očekávání v roce 2025 zmenšily ve srovnání s rokem 2024 u 14 kompetencí, tedy téměř u všech. V této oblasti tedy nepozorujeme vývoj zvětšujícího se odstupů mezi intervenční a kontrolní skupinou. Nejméně častou součástí praxí byla spolupráce ve výuce asistentem pedagoga, nezažilo ji 43 % studentů*ek.

Graf 11a: Schopnost provádět aktivity díky pedagogické praxi

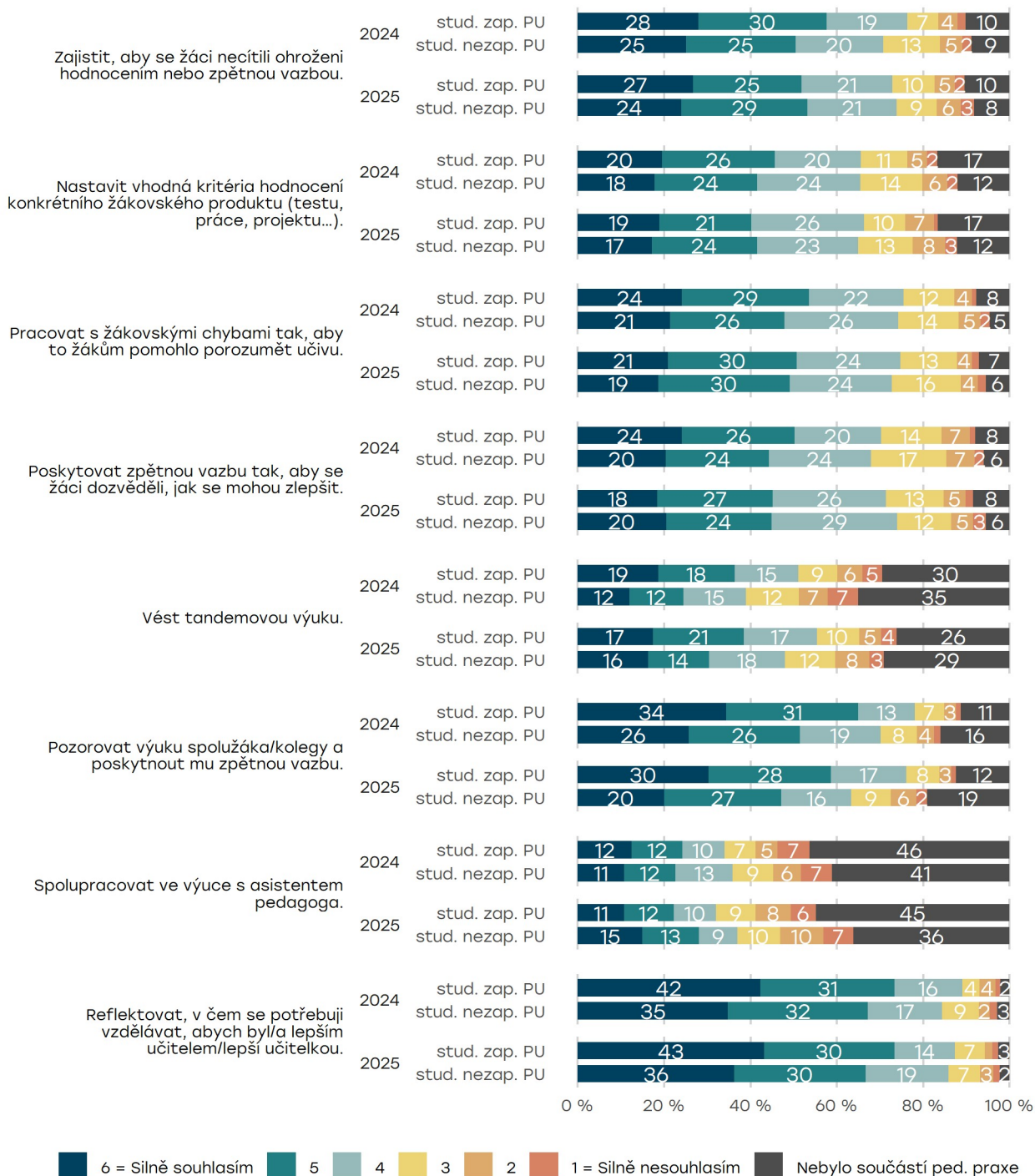
Otázka (studenti): *Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s tím, že umíte díky této konkrétní pedagogické praxi následující aktivity?*



n (zap. PU 2024) = 619; n (nezap. PU 2024) = 619; n (zap. PU 2025) = 450; n (nezap. PU 2025) = 450; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

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?*

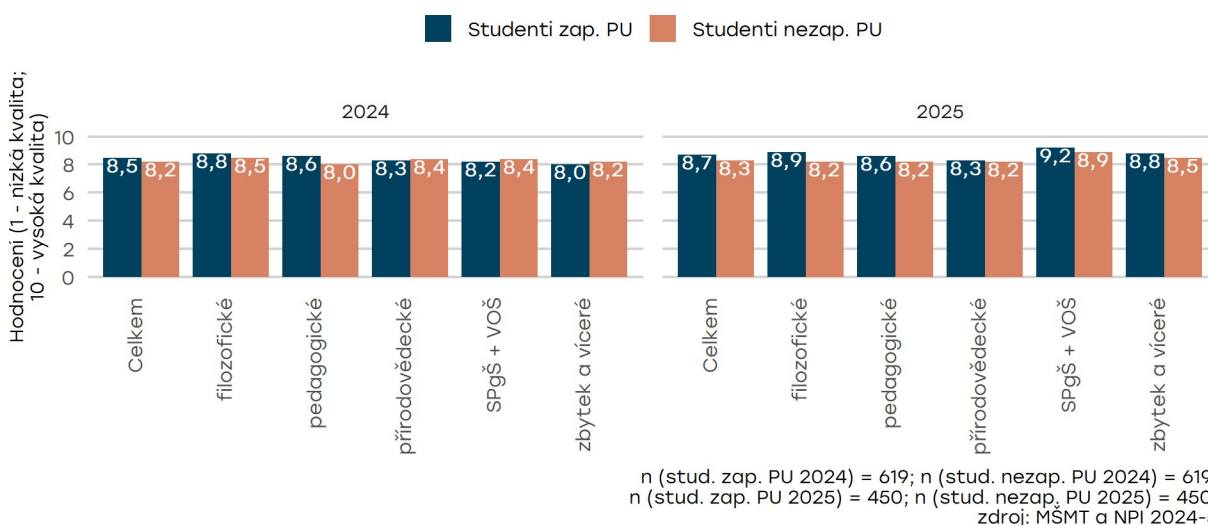


n (zap. PU 2024) = 619; n (nezap. PU 2024) = 619; n (zap. PU 2025) = 450; n (nezap. PU 2025) = 450; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Celkové **zhodnocení kvality pedagogické praxe** (Graf 12) je na velmi dobré úrovni. Studenti*ky zapojených PU je hodnotili průměrným skóre 8,5 z 10 možných bodů v roce 2024, což je o 0,3 více než hodnocení druhé skupiny (Cliffovo delta tohoto rozdílu činí 0,13). O rok později je rozdíl 0,4 bodu (delta vzrostlo na 0,19) a jedná se stále o malý efekt. Je užitečné tento výsledek dále rozdělit dle typu fakult: nejvýraznější rozdíly ve prospěch zapojení do projektu panují na pedagogických fakultách (Cliffovo delta bylo rovno 0,21 v roce 2024 a 0,18 v roce 2025). U ostatních typů škol jsou rozdíly spíše zanedbatelné. U přírodovědeckých fakult, SPgŠ a VOŠ a ostatních škol byla hodnocení v roce 2024 dokonce mírně ve prospěch nezapojeného souboru. V roce 2025 však všechny typy fakult vykazují stejné či lepší hodnocení u studentů*ek zapojených PU.

Graf 12: Hodnocení pedagogické praxe (průměr)

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



Studenti*ky, kteří se účastnili fokusní skupiny a měli praxi u do projektu nezapojených provázejících učitelů, se potýkali především s těmito problémy:

Nedostatek a iniciace zpětné vazby (reflexe): Studenti*ky si museli o zpětnou vazbu většinou sami říkat. Fokusní skupiny se účastnili i studenti*ky, kteří měli již zkušenost s více provázejícími učiteli*kami a dokázali porovnat, co jim ve spolupráci fungovalo lépe a co naopak chybělo. *„Je hodně znát, když je někdo proškolený a neproškolený. Proškolený učitel mi dal skvělou zpětnou vazbu a fakt mě provedl. Ted' mám učitele, kterému musím říkat, že chci zpětnou vazbu.“*

Povrchní reflexe: Někteří studenti*ky by uvítali **detailnější zpětnou vazbu a reflexi**. Měli pocit, že reflexe je nedostatečná a postrádají detailní návrhy na zlepšení ze strany provázejících učitelů*ek.

Počáteční nejistota: Studenti*ky se s nezapojenými učiteli*kami mnohdy cítili **„hození do vody“** a nevěděli, co se od nich očekává (například že mají psát přípravy). Na začátku nebyla jasné stanovena ani očekávání, ani cíle či výstupy.

Neznalost chodu školy: U nezapojených učitelů*ek chybělo předání informací o administrativním a celkovém školním životě. Některým studentům*kám chyběl pohled na **tvorbu tematického plánu a třídní knihy** a uvítali by více informací o tom, *„jak funguje školní život“*.

Celkově je z výpovědí zřejmé, že **kvalita praxe stojí a padá s kvalitou a angažovaností provázejícího učitele*ky**.

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 (v době počátku projektu) jsou tyto podmínky v ČR nevyhovující, a to především z finančního hlediska, kvůli absenci vzdělávání a kvůli nejasně vymezenému času na roli PU. Studentům*kám tak nemohou PU poskytovat pozornost při reflexích nebo plánování výuky v potřebném rozsahu. Následující část ověřuje a rozšiřuje dostupné informace o tom, nakolik jsou tyto nedostatky reálné a jakým způsobem se situace vyvíjela v průběhu posledního roku.

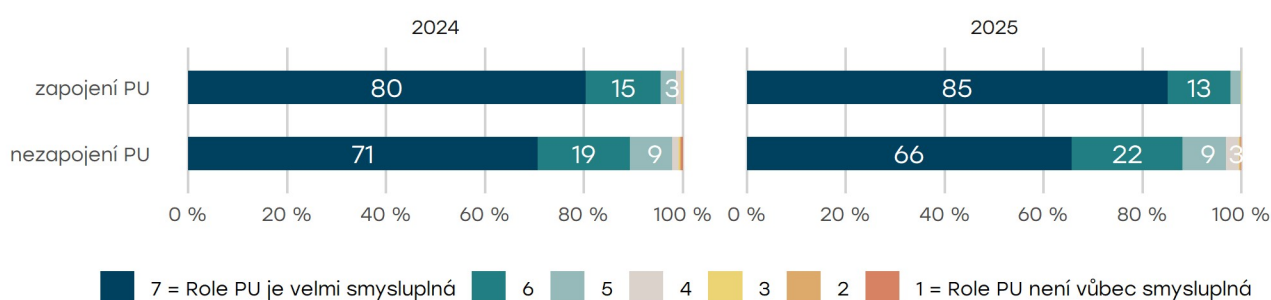
Provázející učitelé

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*ky jednoznačně považují existenci své role za smysluplnou (Graf 13).

Zapojení PU tento postoj zaujímali v roce 2024 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 učiteléské obce. V roce 2025 si tímto postojem byli ještě jistější a 85 % všech zapojených PU již zvolilo nejvyšší možné hodnocení; delta rozdílů oproti nezapojeným PU vzrostlo na 0,20.

Graf 13: Smysluplnost role PU

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



n (zap. PU 2024) = 651; n (nezap. PU 2024) = 651; n (zap. PU 2025) = 556; n (nezap. PU 2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Graf 14 shrnuje, nakolik PU souhlasí či nesouhlasí s **výroky ohledně podmínek pro výkon provázení**. Podstatný podíl PU potvrzuje, že jejich role je časově náročná, k určité míře souhlasu se přiklání 64 % (2024) a 67 % (2025) zapojených PU a 50 % (2024) a 55 % (2025) nezapojených PU (Cliffovo delta jsou v jednotlivých letech 0,17 a 0,14). 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 podstatně zvyšuje podíl PU spokojených s finančním ohodnocením, neboť s sebou nese specializační příplatek v hodnotě 2 000 Kč hrubého měsíčně. V součtu 52 % zapojených PU v roce 2024 se přiklání k souhlasu (tj. hodnotilo 5 až 7) s tím, že jsou v tomto ohledu spokojeni; u nezapojených šlo o 32 % (Cliffovo delta = 0,26). V roce 2025 se k souhlasu přiklání 56 % zapojených a 37 % nezapojených PU (Cliffovo delta = 0,25). V přístupu se vymykají PU vzdělávaní středními pedagogickými školami a VOŠ, kteří jsou s ohodnocením výrazně spokojenější než všichni ostatní – v součtu se přibližně tři čtvrtiny kloní k určité míře souhlasu (a přes 40 % souhlasí zcela).

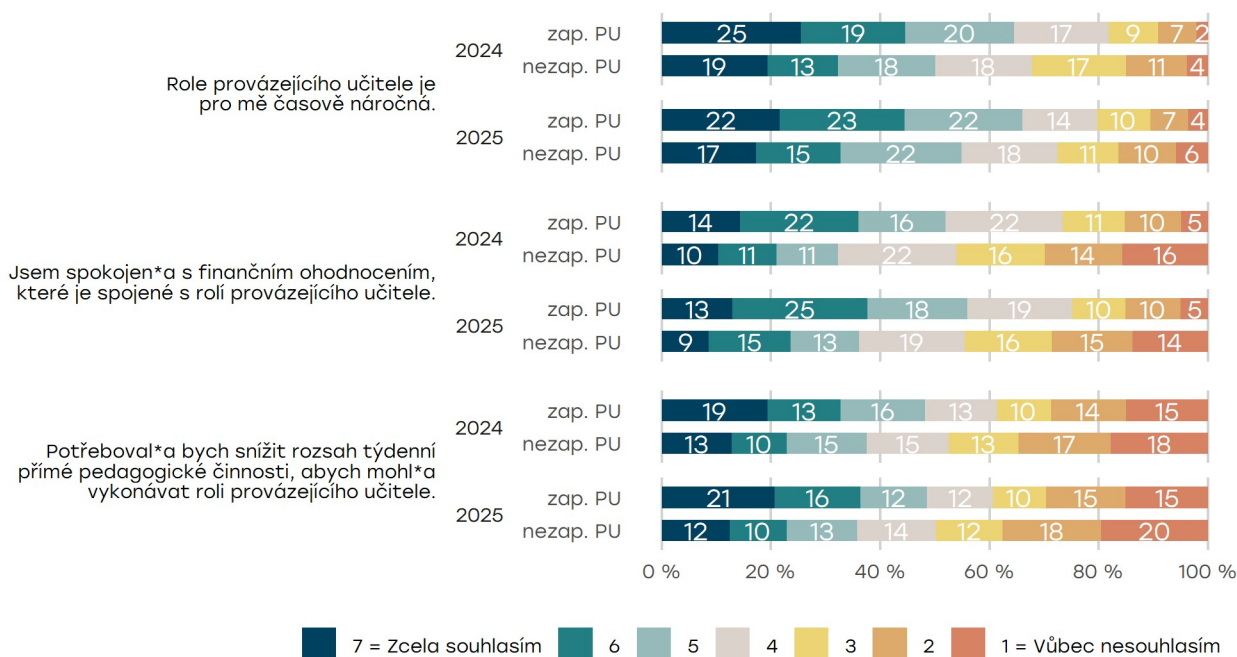
Zapojení do SPPU s sebou nese povinnost odpracovat minimálně 60 hodin nad rámec přímé pedagogické činnosti. Jedno z možných řešení této vysoké časové náročnosti by bylo kompenzovat hodiny věnované provázení snížením týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti. Toto řešení je dle výsledků kontroverzním tématem; 48 % zapojených PU v roce 2024 souhlasilo v nějaké míře s tím, že by rozsah potřebovali snížit, 39 % spíše či zcela nesouhlasilo. Nezapojení PU, podobně jako u prvního výroku, nepociťují tak silnou potřebu – podíl souhlasných odpovědí u nich činil 38 %. V roce 2025 zůstávají počty téměř totožné – 49 % souhlasí, 40 % se kloní k nesouhlasu.

Rozdílné názory na tuto problematiku jsou však patrné při bližším pohledu na stupně škol, na kterých působí zapojení PU. Potřebu snížení pedagogické činnosti nejvíce projevují zapojení PU z 2. stupňů ZŠ a gymnázií (v nějaké míře s výrokem souhlasilo v jednotlivých letech 58 % a následně 51 %, u nezapojených PU z této podskupiny jde o výrazný odstup – 37 % a následně 34 %). Rovněž zapojení PU na středních školách vykazují vysokou potřebu snížení pedagogické činnosti ve srovnání s nezapojenými kolegy. Nejméně často naopak souhlasí PU z mateřských škol (zapojení PU v této podskupině dokonce projevují v průměru mírně nižší potřebu snížení než nezapojení PU), ale jde o velmi málo početně zastoupenou skupinu, proto nejsou tyto výsledky spolehlivé.

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 (Kendallovu tau-b vyjadřující sílu asociace má hodnotu 0,44). Vnímaná časová náročnost provázení a sním spjatého vzdělávání je tedy problematika, již by mělo MŠMT věnovat náležitou pozornost.

Graf 14: Hodnocení podmínek pro výkon role PU

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

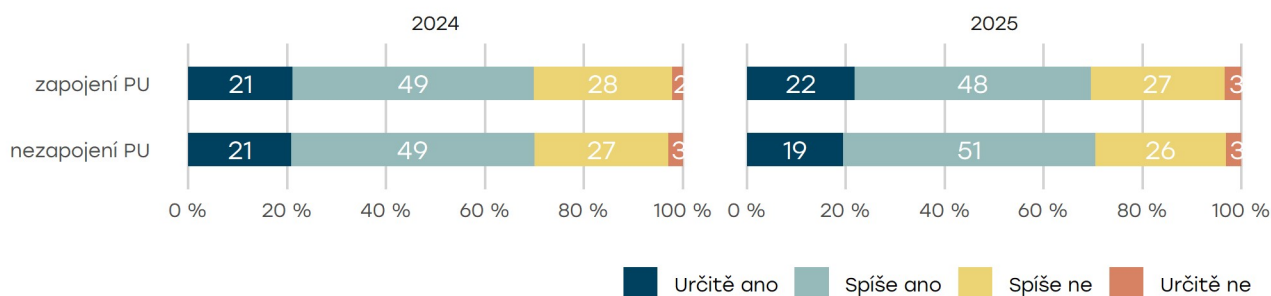


n (zap. PU 2024) = 651; n (nezap. PU 2024) = 651; n (zap. PU 2025) = 556; n (nezap. PU 2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

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 cca 70 % respondentů*ek by do nějaké míry ocenilo, kdyby měli příležitosti ke společným setkáváním ještě více (Graf 15). Přibližně pětina tvrdí, že by je ocenila určitě. Stejný podíl nacházíme u nezapojených PU v obou letech. Mezi typy vzdělávacích institucí nejsou v tomto ohledu podstatné rozdíly. Iniciativu pro vytváření těchto příležitostí tak lze doporučit.

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 zkušeností?*



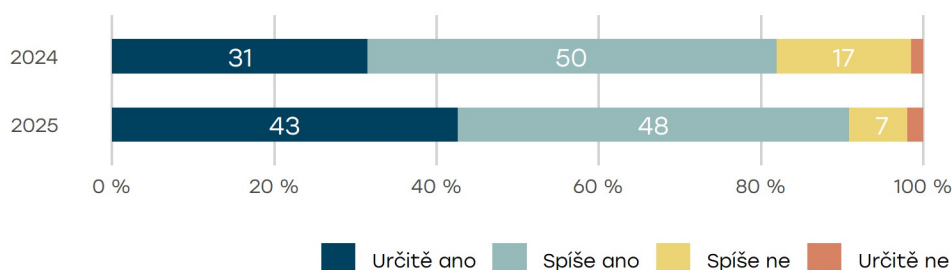
n (zap. PU 2024) = 651; n (nezap. PU 2024) = 651; n (zap. PU 2025) = 556; n (nezap. PU 2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

V součtu 81 % zapojených PU v roce 2024 mínilo, že je pokusné ověřování SPPU určitě či spíše **podpořilo v kvalitní realizaci pedagogických praxí** (Graf 16). Na středních pedagogických školách a VOŠ byl tento podíl dokonce 93 %. Méně často se oproti zbytku cítila podpořena skupina PU ze zbývajících institucí (tělovýchovných fakult či kombinací více institucí).

V roce 2025 je pozorován pozitivní trend – určitě či spíše podpořených se cítí 91 % zapojených PU a došlo k redukci podílu odpovědí „spíše ne“. Pro rozdíl mezi jednotlivými lety má Cliffovo delta velikost nezanedbatelných 0,15.

Graf 16: Pocit podpory v realizaci praxí

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



n (2024) = 651; n (2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

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

Provázející učitelé*ky často zmiňují, že možnost **sdílet zkušenosti s kolegy*němi** je jedním z největších přínosů jejich zapojení do systému podpory. Setkávání a výměna poznatků s dalšími provázejícími učiteli*kami 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*ky, kteří mohou čelit náročným situacím v rámci praxí studentů*ek. Kolegiální zpětná vazba a diskuse o reálných zkušenostech působí na provázející učitele*ky 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*ky 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*kám nové poznatky a inspiraci pro jejich roli, především v oblastech vedení zpětné vazby, metodických přístupů a bezpečného prostředí ve třídě. Učitelé*ky oceňují zejména praktický přístup těchto kurzů, který jim umožňuje rozšířit své odborné dovednosti v oblasti práce se studenty*kami na praxi. „*Veškeré semináře, které jsem absolvovala, mi umožnily kvalitnější přístup k roli provázejícího učitele a ke kvalitnější komunikaci a spolupráci se studenty.*“

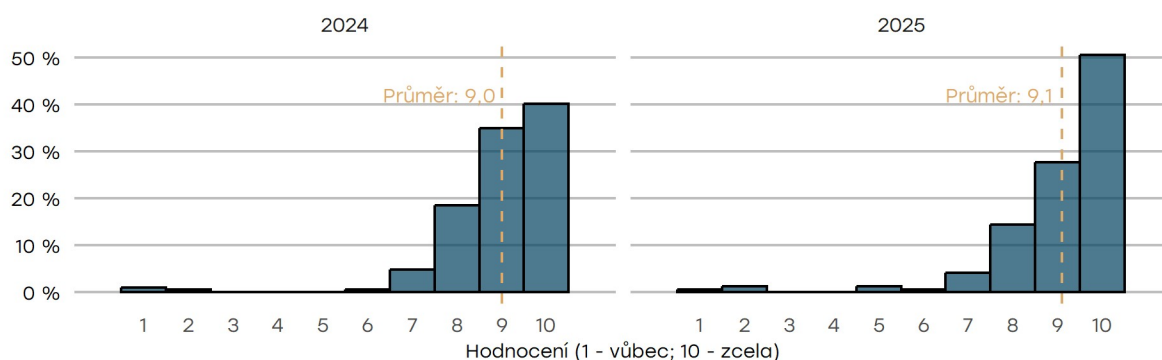
Provázející učitelé*ky také uvádějí, že díky zapojení a lepšímu propojení s institucemi, které studenty*ky vysílají, **lépe porozuměli své roli**, jejím cílům a náplni. Mnozí potvrzují, že jim projekt pomohl ujasnit si konkrétní kroky při vedení praxí, způsoby poskytování zpětné vazby i důležitost reflexe. Pro učitele*ky bylo rovněž přínosné seznámit se se standardy kvality profesních kompetencí studenta*ky a očekáváními fakult, což jim dle jejich subjektivního hodnocení dodalo větší jistotu při práci se studenty*kami 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 činila v jednotlivých letech 9,0 a 9,1. V roce 2025 dokonce již více než polovina škol hodnotila naplnění podmínek nejvyšším možným stupněm (což je pozitivní vývoj oproti 40 % v roce 2024). Hodnocení jsou polarizována mezi absolutní většinu škol na pozitivní straně škály. Ve třech případech v roce 2024 i v roce 2025 ředitelé*ky hodnotili podmínky na škole jako zcela nedostatečné. Pokud se podíváme detailněji na otevřené odpovědi těchto škol, tak jedna z nich nijak nespecifikuje, co je příčinou negativního hodnocení. Další zřejmě neměla dobrou zkušenost se studenty*kami, 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.“ Jiná škola se zase vyjádřila, že není schopna zvládat administrativu a časové vytížení učitelů*ek během praxí, a ještě další hodiny vzdělávání, kdy za tyto učitele*ky musí být ve vyučování zástup. „Učitele odrazují od zapojení do projektu povinná školení a zbytnělá administrativa. V současném nastavení je systém zatěžující pro provoz škol i státní finance – za školící se provázející učitele se supluje mnoho hodin.“ Nicméně absolutní většina odpovědí zůstává ve velmi pozitivním duchu.

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 (2024) = 212; n (2025) = 174; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

Další z otevřených otázek pro vedení škol se **týkala podmínek fungování role provázejícího učitele*ky** v jejich škole. Měli se zamyslet nad tím, jaké podmínky by potřebovali zlepšit a naopak, které fungují dobře. Ve sběru pro rok 2025 byli dotazováni, zda systém nějak zlepšuje nebo naopak zhoršuje podmínky fungování role PU. Nejvíce respondentů*ek v obou sběrech se shodlo, že zásadní podmínkou, kterou by potřebovali v rámci fungování pedagogických praxí, je **snížení nebo upravení přímé pedagogické činnosti**, aby měli PU dostatečný prostor pro kvalitní vedení a reflexi praxí studentů*ek. Plný úvazek v kombinaci s nároky na reflexe a konzultace pro studenty*ky bývá nadměrně časově náročný, což často vede k tomu, že reflexe probíhají ve spěchu nebo mimo standardní pracovní dobu, což je dle vedení škol dlouhodobě neudržitelné. Mnozí učitelé*ky by dle vedení škol uvítali, kdyby mohli v době praxí pracovat s nižším úvazkem. To by jim umožnilo lépe se soustředit na vedení studentů*ek, a přispělo by to k lepším podmínkám pro vykonávání role provázejícího učitele*ky. V současném nastavení toto ale klade další nároky na suplující kolegy*ně. Tento jev lze zobecnit a říci, že ředitelé*ky většinově volají po snížení přímé pedagogické činnosti pro PU. „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 a zlepšuje systém, nejvíce **oceňovali zkušenosti, motivaci a neustálý profesní rozvoj** svých provázejících učitelů*ek, kteří jsou schopni efektivně vést studenty*ky na praxích. Mnozí provázející učitelé*ky mají dlouhodobou zkušenost v pedagogické praxi a absolvovali odborný mentorský výcvik, díky čemuž poskytují studentům*kám kvalitní podporu. Tyto kvality dle vedení škol umožňují nejen efektivní zapojení do vedení praxí, ale i inspiraci studentů*ek 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*žek**, kteří studenty*ky provázejí, spolu s jejich vnitřní motivací k předávání znalostí. Učitelé*ky, kteří mají zájem o práci se studenty*kami 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*kám soustředit se na přímou práci se studenty*kami. Další důležitou složkou je dle vedení škol **otevřená komunikace mezi školami a fakultami**, která podporuje jasné **nastavení role provázejícího učitele*ky** jak pro samotné PU, tak pro přicházející studenty*ky.

Účinnost a přínosnost vstupního a průběžného vzdělávání pro provázející učitelé*ky

Jednou z hlavních podmínek účasti učitelů*ek v projektu Pokusné ověřování Systému podpory provázejících učitelů*ek 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*ka jen jednou. Získá tak oprávnění vykonávat specializační činnost provázejícího učitelé*ky 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. Níže naleznete shrnující informace, které nám v dotazníkovém šetření poskytli provázející učitelé*ky, vedení škol, kde provázející učitelé*ky působí a zapojené vzdělávací instituce, které vysílají na praxe své studenty*ky a zajišťují průběžné vzdělávání provázejících učitelů*ek.

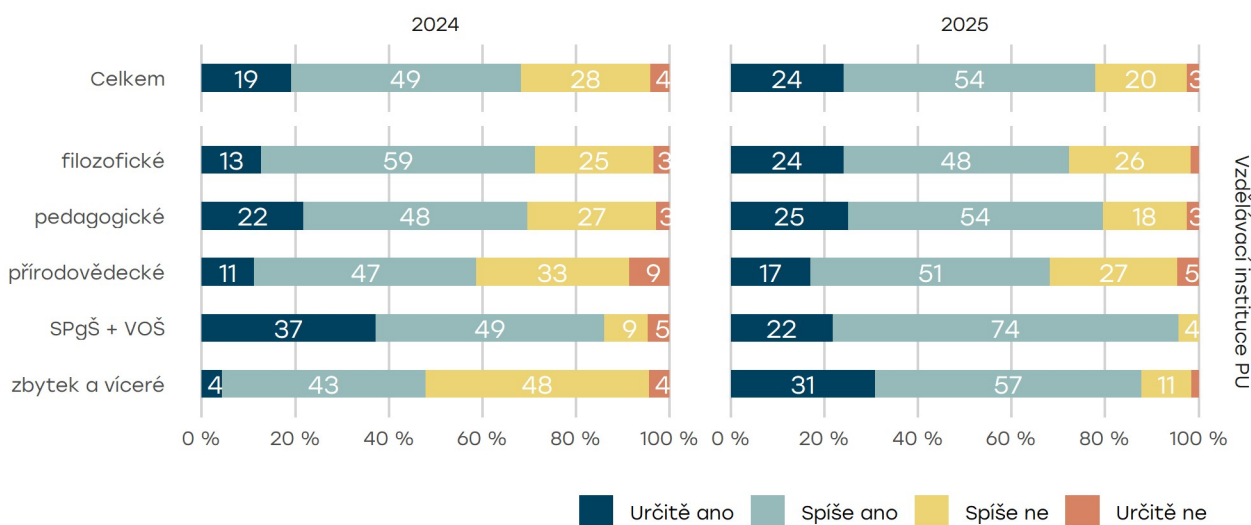
Provázející učitelé*ky

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 % zapojených PU v roce 2024 hodnotilo, že vstupní vzdělávání spíše či určitě reflektovalo jejich potřeby, přičemž o rok později šlo již o 78 % (Graf 18). Mezi průměrně nejspokojenější patří PU vzdělávání středními pedagogickými školami a VOŠ – v součtu 86 % v roce 2024 a 96 % v roce 2025 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?*



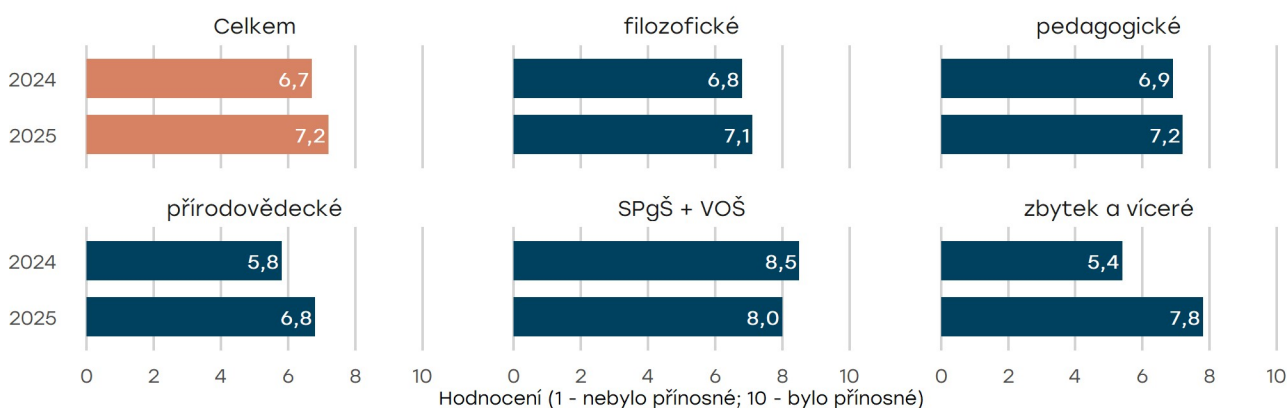
n (2024) = 651; n (2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Vstupní vzdělávání bylo dále hodnoceno na 10bodové škále z hlediska subjektivně **vnímaného přínosu pro PU**. Průměrné skóre za celý soubor bylo rovno 6,7 v roce 2024 a vzrostlo následující rok o 0,5 bodu na 7,2 (Cohenovo d rozdíl mezi těmito průměry je s hodnotou 0,20 již nezanedbatelný nárůst).

Za zmínku stojí především učitelé*ky vzdělávání středními pedagogickými školami a VOŠ, neboť v průměru vykazují s odstupem vyšší skóre než ostatní skupiny. Nezanedbatelný nárůst oproti předchozímu roku zaznamenaly přírodovědecké fakulty. Vysoká variabilita u kategorie zbývajících a vícerych vzdělávacích institucí je dána nejen tím, že jde o méně početnou skupinu, ale také tím, že se vzhledem k jejímu vymezení může výrazně proměňovat její složení.

Graf 19: Hodnocení přínosu vstupního vzdělávání (průměr)

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



n (2024) = 651; n (2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Provázející učitelé*ky z pedagogických škol a vyšších odborných škol hodnotili vstupní vzdělávání jako užitečnou příležitost k rozvoji **znalosti dnešní generace studentů*ek a potvrzení** správnosti dosavadních postupů ve vedení praxí. Mnozí také ocenili možnost **sdílet zkušenosti** s kolegy*němi z jiných škol, což vedlo k **posílení systematického a jednotného přístupu a očekávání** k vedení praxí. Významné bylo i rozšíření znalostí v oblastech jako psychologie a práce s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP), což učitelům*kám pomohlo lépe porozumět **potřebám studentů*ek**. 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 ve sběru 2024 velmi málo a pouze jedno se vyjadřuje konkrétně k tomu, že by respondentka uvítala více konkrétních tipů do praxe. V roce 2025 nejsou negativní hodnocení žádná.

Oproti tomu, když se zaměříme na respondenty*ky vzdělávané **přírodovědeckými fakultami a institucemi v kategorii zbývajcí**, 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 jim 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 daly říct během 30 minut; detaily jsme pak stejně řešili s oborovým didaktikem.*“

Pro lepší porozumění respondentům*kám z přírodovědeckých fakult byla provedena ještě online fokusní skupina s touto specifickou cílovou skupinou učitelů*ek. Z fokusní skupiny vyplývá, že spokojenost či nespokojenost se vstupním vzděláváním silně závisí na oboru učitele*ky, jeho předchozích zkušenostech a konkrétní formě školení. Dle výpovědí provázejících učitelů*ek má **vstupní vzdělávání** své silné stránky, které jsou oceňovány, ale také kritizované aspekty.

Co si PU z přírodovědných fakult na vstupním vzdělávání cení:

Provázející učitelé*ky obecně oceňují ty části vstupního vzdělávání, které jsou praktické, informativní a pomáhají jim v jejich hlavní roli – poskytování zpětné vazby studentům*kám.

- **Praktická část – Zpětná vazba:** Jako velmi prospěšná byla vnímána část zaměřená na to, **jak pracovat se studentem*kou z fakulty a jak mu dávat zpětnou vazbu**, aby případná kritika byla studentem*kou přijata pozitivně. Učitelé*ky si mohli vyzkoušet roli žáka i učitele navzájem, což jim pomohlo v pochopení dopadu zpětné vazby.
- **Sdílení zkušeností:** Účastníci si velmi cení, že si mohli vzájemně sdělovat své poznatky a návrhy, **spolupracovat s kolegy*němi ze stejného vzdělávacího stupně**, což v praxi běžně nezažívají, protože jsou na škole maximálně 2 oborově shodní kolegové.
- **Získání informací o fungování fakult a studiu:** Vstupní školení bylo významné pro ty učitele*ky, kteří fakultu už nějakou dobu nenavštěvují, protože se dozvěděli, **jak to tam funguje nyní**, jací studenti*ky na fakultu přicházejí, čím procházejí a jakou mají náplň praxe. Pomohlo to i k obnovení informací o vyučovaných předmětech a kreditech.
- **Spolupráce fakult:** Ve školení, které připravovaly dvě fakulty (přírodovědná a filozofická), bylo oceňováno, že byl vidět **jiný přístup** a účastníci se dozvěděli o věcech, o kterých ani netušili např. nové trendy v psychohygieně a well-beingu.

Co PU z přírodovědných fakult na vstupním vzdělávání kritizují:

Kritika se soustředí zejména na **metody a formát** úvodních školení, které ne všem vyhovovaly. Což ovšem nemusí nutně znamenat, že obsahově či metodicky nebyly vhodně zvoleny, ale spíše naznačují fakt, že pro některé učitele*ky jsou některé zvolené formáty cestou mimo jejich obvyklý způsob vzdělávání, a tedy i za jejich komfortní zónu, jak sami během fokusní skupiny reflektovali.

- **Příliš alternativní přístupy a externisté:** Učitelé*ky přírodovědných předmětů kritizovali příliš **alternativní přístupy** a to, že úvodní školení bylo možná **podceněno a předáno spíše externistům** než odborníkům z univerzity. Příkladem je cvičení, kdy si měli učitelé*ky vybrat rybu z fotografií, s kterou se identifikují, což někteří vnímali jako nekonkrétní a **příliš alternativní**. *„Měli, jsme si vybrat z fotografií ryb rybu, podle které se jako nejlépe identifikujeme v ten okamžik. A na to jsem nebyl úplně nastaven zrovna, takže to jsem se trošku zablokoval a moc jsem nespolečně pracoval.“* Přírodovědci prý dle více vyjádření samotných PU potřebují **fakta a konkrétní objekty**, se kterými pracují.
- **Nevhodné komunikační aktivity:** Někteří PU uvedli, že ačkoliv byly zařazeny společenské hry nebo Dixit kartičky (které byly vnímány jako pokus o odlehčení), pociťovali neochotu se **najednou otevřít** cizím lidem. Učitelé*ky sdíleli, že přišli na jednorázové školení a pravděpodobně dané osoby už nikdy nepotkají, nechtějí tedy automaticky *„otvírat svou bublinu“*. Někteří popsali, že takové aktivity nečekali a že cítili, že se účastí dostávají za svou komfortní zónu. *„Pokud s tím člověkem budu třeba ještě celý týden na nějakém školení, tak abych ho lépe poznala, aby se jako otevřely nějaké komunikační tunely. Ale pokud jsem přišla na jednorázové školení a pravděpodobně toho člověka už nikdy nepotkám, tak nevím, jestli se mu chci otvírat.“*

- **Problémy s jazykovou bariérou (CLIL):** Část školení o metodě CLIL a angličtině byla kritizována, protože se po učitelích*kách **chtělo, aby mluvili anglicky a rozuměli anglicky**, což bylo náročné zejména pro přírodovědce, kteří nejsou s angličtinou v kontaktu. Nicméně se objevil i příběh, který svědčí o tom, že i prvotní bariéra může přinést později určitou chtěnou změnu do chování učitele. *„Dámy, co nám dělaly školení, asi pochopily, že nám ta angličtina vůbec nejde tím, že s tou angličtinou nejsme moc v kontaktu. Takže když už jsme měli i stejnou metodu v rámci pokračujícího studia, tak od toho ustoupily. Mluvili jsme česky a ukazovaly nám věci, které bychom mohli využít i v té výuce, byť teda tu angličtinu úplně nepoužijeme. A já sem tam teda svým žákům tou angličtinou zpestřuji výuku.“*
- **Neuznávání relevantních školení:** Kritizováno bylo, že se **neuznávají didaktická školení mimo univerzitu**, která jsou často smysluplná a na která učitelé*ky vynakládají čas (např. dny didaktiky biologie). *„Ne, že by člověk nenašel inspiraci i někde jinde. Já jsem absolvovala Školu učitelů informatiky, kterou pořádala katedra dané fakulty, a to se do toho nepočítalo.“*

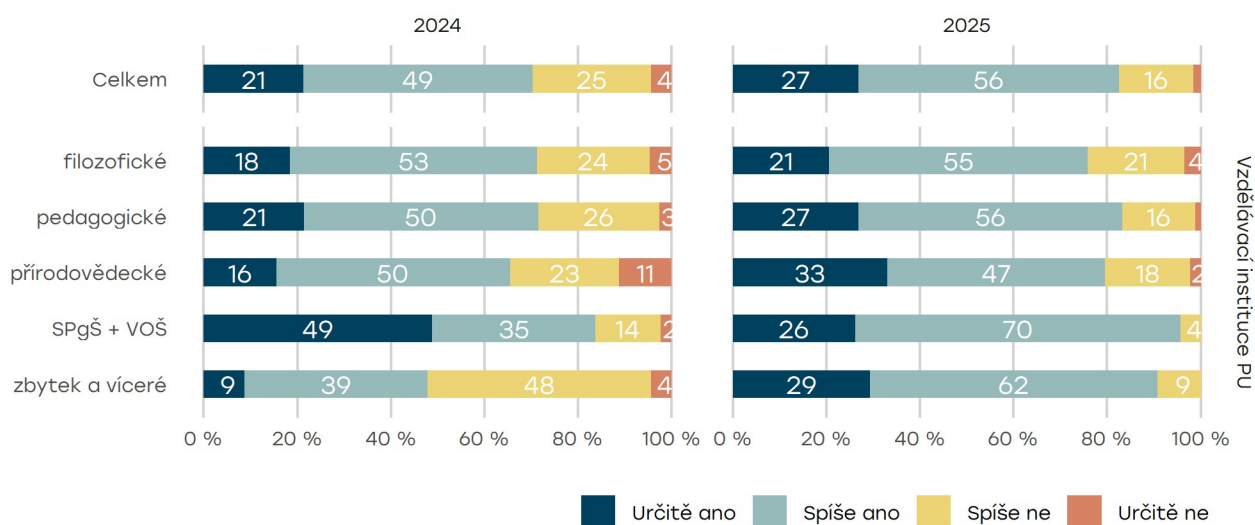
Obecně platí, že **spokojenost se vstupním školením silně závisela** oboru učitelé*ky, jeho předchozích zkušenostech a konkrétní formě školení – ti, kteří učí dlouho, se někdy nudili, zatímco jiní oceňovali, že jim bylo vše krásně předvedeno, některé alternativnější metody bavily, jiní by je pro příště raději vynechali.

Stejnými otázkami bylo hodnoceno také průběžné vzdělávání. 70 % provázejících učitelů*ek si v roce 2024 myslelo, že průběžné vzdělávání spíše či určitě reflektovalo jejich potřeby; v roce 2025 činil tento podíl již 83 % (Graf 20). Podobně jako u vstupního vzdělávání zde tedy zaznamenáváme pozitivní vývoj. Rozdíly v hodnocení mezi jednotlivými vzdělávacími institucemi se v čase poměrně vyrovnaly a nenacházíme nyní typ, který by se zásadním způsobem lišil od ostatních.

Hodnocení těchto institucí se 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 Cliffovo delta je 0,03 v roce 2024 a 0,06 v roce 2025, tj. obě fáze vzdělávání jsou hodnoceny téměř totožně.

Graf 20: Průběžné vzdělávání – reflexe potřeb

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



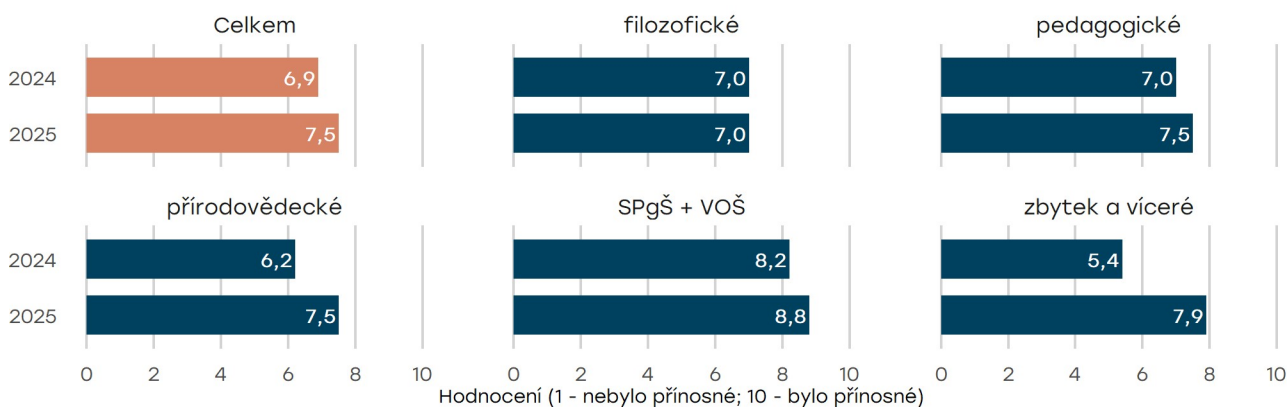
n (2024) = 651; n (2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Následující otázka obsahuje celkové hodnocení **přínosu průběžného vzdělání z pohledu zapojených PU** (Graf 21). Medián hodnocení na 10bodové škále má hodnotu 8 pro celý soubor. Průměr činil 6,9 v roce 2024 a vzrostl na 7,5 v roce 2025 (Cohenovo d vyjadřující tento nárůst má hodnotu 0,23). Podobně jako u vstupního vzdělávání i zde stojí za zmínku nárůst hodnocení u přírodovědeckých fakult. Z hlediska stupně vzdělání je patrné, že za přínosnější považují průběžné vzdělání učitelé*ky z mateřských škol (průměry v jednotlivých letech rovny 8,3 a 8,6).

Díky použití totožných škál můžeme porovnat vnímaný přínos průběžného vzdělávání s výše uvedeným vstupním vzděláváním (srov. Graf 19). Rozdíl v hodnocení obou typů vzdělávání je zcela minimální, a to jak na agregované úrovni (Cohenovo d bylo rovno v jednotlivých letech 0,07 a 0,11 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?*



Toto téma je dále rozvíjeno obsahovou analýzou otevřených odpovědí na otázku „**Reflektovalo průběžné vzdělávání v rámci pokusného ověřování Vaše potřeby?**“ Lze identifikovat několik klíčových důvodů, proč respondenti*ky hodnotili průběžné vzdělávání pozitivně. Tyto důvody zůstaly v obsahu obou sběrů bez výrazných změn a níže nabízíme jejich shrnutí.

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*ek. 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*ky 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*ek by ocenili více příležitostí k praktickým cvičením a sdílení zkušeností, což považují za zásadní pro profesní rozvoj v této roli. „*Průběžné vzdělávání v rámci pokusného ověřování většinou odpovídalo mým potřebám. Témata byla aktuální a dobře zvolená, často reagovala na situace, se kterými jsem se setkávala v praxi. Vážím si také prostoru pro sdílení zkušeností mezi PU, což bylo velmi přínosné.*“

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

a) Praktické zaměření kurzů reagující na praxi

Respondenti*ky hodnotili kladně praktickou stránku vzdělávání, což jim umožnilo okamžitě aplikovat získané znalosti do praxe se studenty*kami. Vyjádření jako „*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. Rozvoj reflektivních dovedností a nácvik reflektivních rozhovorů i zpětné vazby někteří PU popsali, že se cítili jistější a reflektování praxe posouvalo i je samotné. Odpovědi jako „*Reflektivní semináře nám poskytly prostor pro analýzu praxí a diskusi.*“ či „*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*ky kladně hodnotili možnost osvojit si nové didaktické metody a inovativní přístupy ve výuce zaměřené na praktické činnosti a jejich metodiku. „*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*“. Obzvláště učitelé*ky, kteří jsou v roli provázejícího noví, velmi ocenili průběžné vzdělávání jako celek. „*Pro mě jako nováčka bylo vše nové, seznámení s pravidly, principem, organizací byly nutností. Pro mě bylo přínosem, že jsme se v průběhu roku několikrát setkali. V rámci průběžného vzdělávání jsem se seznámil s různými aktivizačními metodami, prakticky jsme zkusili reflektovat některé hodiny. V matematice jsme si vyzkoušeli na sobě metodu generických modelů (pro mě také přínos). V biologii jsme navštívili Modřanské tůně a pozorovali bezobratlé živočichy – pro mě praktický návod na exkurzi pro studenty.*“

d) Podpora v roli provázejícího učitele*ky

Někteří učitelé*ky ocenili, že průběžné vzdělávání bylo cílené na jejich specifickou roli provázejících učitelů*ek a pomohlo jim lépe pochopit, jak studenty*ky 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*němi, které podpořilo spolupráci a komunikaci:**

Jako další v pořadí učitelé*ky velmi oceňovali možnost setkávat se s oborovými didaktiky a kolegy*němi, sdílet zkušenosti s výměnou „good practices“ a diskutovat praktické problémy i hledání jejich řešení. Odpovědi „*Kladně jsem hodnotila, když jsme spolu reflektovali reálné situace z praxí 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*kami 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. „*Moje konkrétní potřeby byly spíše probrat zkušenosti s kolegy a předat VŠ vyučujícím představu o realitě na středních školách, protože mi přijde, že jsou to dva velmi nepropojené světy. Nicméně snahy tohoto projektu si velmi cením a věřím v něj skrze právě to, že se celá situace zlepší a obě strany se vzájemně pochopí ku prospěchu studentů.*“

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*ek. Možnost sdílení zkušeností, reflexe praxe a získávání nových dovedností přispěly k tomu, že respondenti*ky hodnotili, že vzdělávání mělo přímý pozitivní dopad na jejich práci se studenty*kami 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 v obou sběrech výrazně menší počet negativních odpovědí, které i obsahově byly méně pestré. Nespokojené komentáře od učitelů*ek MŠ se týkaly výhradně nabídky vzdělávání, která byla dle jejich názorů zaměřena zejména pro základní školy. Mateřské školy byly dle jejich dojmu „lehce opomenuty“. „*Vzhledem k nabízeným termínům pro učitele všech stupňů vzdělávání, skupiny byly smíšené a vzdělávání se spíše týkalo učitelů základního a středoškolského vzdělávání. Nebylo možné tolik sdílet mezi učiteli předškolního vzdělávání.*“ 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 v obou sběrech 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 hodnotily průběžné vzdělávání negativně. Kritika průběžného vzdělávání se soustředila především na jeho organizaci, časovou náročnost a nedostatečnou flexibilitu. Ve zhruba stejné frekvenci se objevovala negativní hodnocení průběžného vzdělávání z důvodu nevhodných témat v kombinaci s časovými možnostmi učitele*ky a povinností splnit určitý počet hodin vzdělávání. Všechna témata se jeví velmi provázaná, ale pro přehlednost uvádíme hlavní argumenty zvlášť.

1. **Vysoká časová dotace povinného vzdělávání a povinnost splnit stanovený počet hodin**

Požadovaný počet 20 hodin byl často vnímán jako **zbytečně vysoký** a představoval pro učitele*ky s plným úvazkem a dalšími povinnostmi značnou **zátěž**. Někteří zvažovali, zda kvůli této povinnosti budou v programu pokračovat. „Každý rok absolvovat tolik hodin školení mi absolutně nevyhovuje. Je to také důvod, proč zvažuji, že už provádějícím učitelem nebudu.“ Pro mnoho respondentů*ek byl problémem fakt, že museli splnit povinný počet hodin průběžného vzdělávání v určitém čase, 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“.

2. **Nesoulad s potřebami PU**

Vzdělávací nabídka často neodpovídala specifickým potřebám provázejících učitelů*ek v jejich roli. Někteří respondenti*ky měli pocit, že nabízené kurzy byly **obecné, teoretické či příliš akademické** a neměly přímou vazbu na jejich práci provázejících učitelů*ek 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“. Mnozí respondenti*ky si stěžovali, že nebyl dostatečný výběr témat, nebo že témata **neodpovídala jejich zájmům či délce praxe**. Jeden respondent uvádí: „Snažím se vybírat kurzy průběžného vzdělávání tak, aby byly přínosem pro můj obor. A těch nebylo moc.“ Jiná respondentka zase píše, že: „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 zarátování očekávání a výstupů mezi naší školou a VŠ. Všechno nad rámec této věci hodnotím pro sebe jako spíše nepřínosné.“

3. **Absence flexibility**

Toto téma se ve druhém sběru objevovalo v otevřených odpovědích ve větší frekvenci než ve sběru prvním. Učitelé*ky postrádali větší volnost ve výběru kurzů od jiných poskytovatelů vzdělávání, než byla fakulta. Někteří respondenti*ky 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 díci provázejících učitelů samotných. Každý jsme ve své praxi na jiném schůdku potřeb.“

4. **Nesprávné načasování a organizace kurzů**

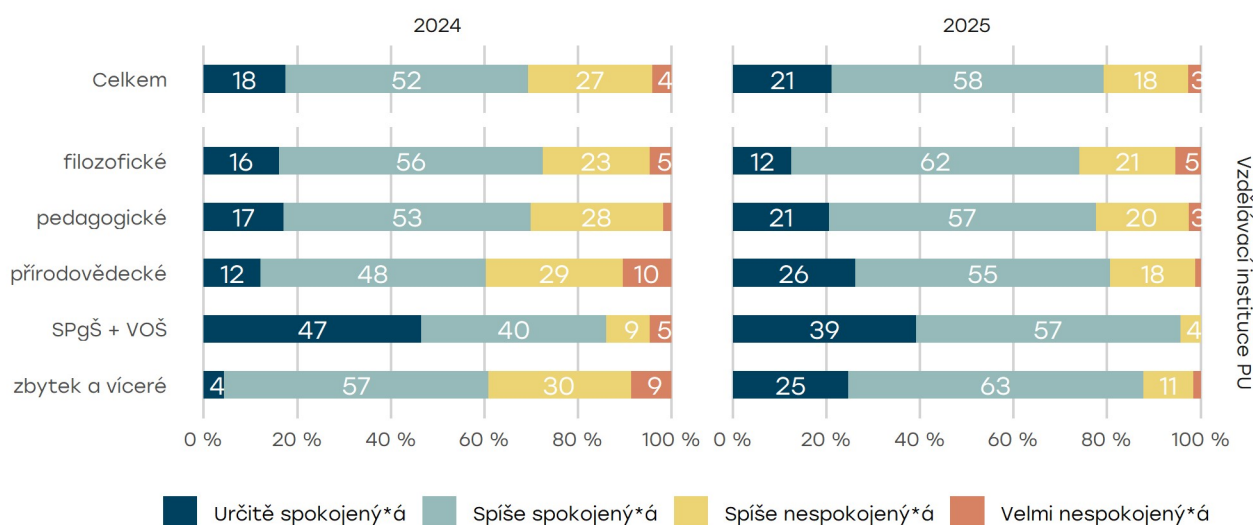
Kurzy byly často organizovány v nevhodných termínech (např. během výuky), což komplikovalo účast. Další problém byla pozdní organizace kurzů, jak uvádí respondent: „Vhodnější semináře se objevily v nabídce až v dubnu, což je velmi pozdě“. Problém představovalo i skloubení s rozvrhem školy a dopravou na univerzitu, přičemž některá setkání probíhala v pro učitele*ky náročných obdobích (např. přijímací řízení nebo maturity).

Celkově lze tedy říct, 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 však potřeba vnímat, že negativní hodnocení nemusí nutně vypovídat o nízké kvalitě obsahu či provedení kurzů. V některých případech se ukázalo, že odmítavý postoj pramenil spíše z nedůvěry k novým a dosud neznámým vzdělávacím přístupům. Tyto metody přitom odpovídají aktuálnímu vývoji ve vzdělávání a směřují žádoucím směrem, avšak bez dostatečného vysvětlení a ukotvení v praxi mohou být některými provázejícími učitelí*kami nepochopeny a automaticky odmítány. „*Mohli jsme si vyzkoušet roli žáka i učitele navzájem. A musím říct, že bylo hodně zajímavý, když jsme si přesně dávali zpětnou vazbu a my jsme byli poslaný za dveře a ten kolega, se kterým jsem byla ve dvojici, tak dostal pokyn, že na mě má být ošklivej a kritizovat to, co jsem namalovala. A byl to tak, opravdu jsem se cítila jako nic moc a bylo to důležité.*“

Další 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 v roce 2024; o rok později šlo o 79 %. Vyšší zastoupení spokojených vykazují PU s kurzy poskytovanými středními pedagogickými školami a VOŠ (zároveň tedy také učitelé*ky pracující v mateřských školách). Hodnocení byla zpočátku 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 (2024) = 651; n (2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

V současnosti je **časová dotace průběžného vzdělávání** v SPPU stanovena na 20 hodin za školní rok. Tento rozsah považuje za přiměřený stabilně pouze 42-43 % PU, s čímž naopak více než polovina nesouhlasí. V absolutní většině případů, ve kterých nejsou respondenti*ky spokojeni, je množství hodin považováno za spíše či příliš velké.

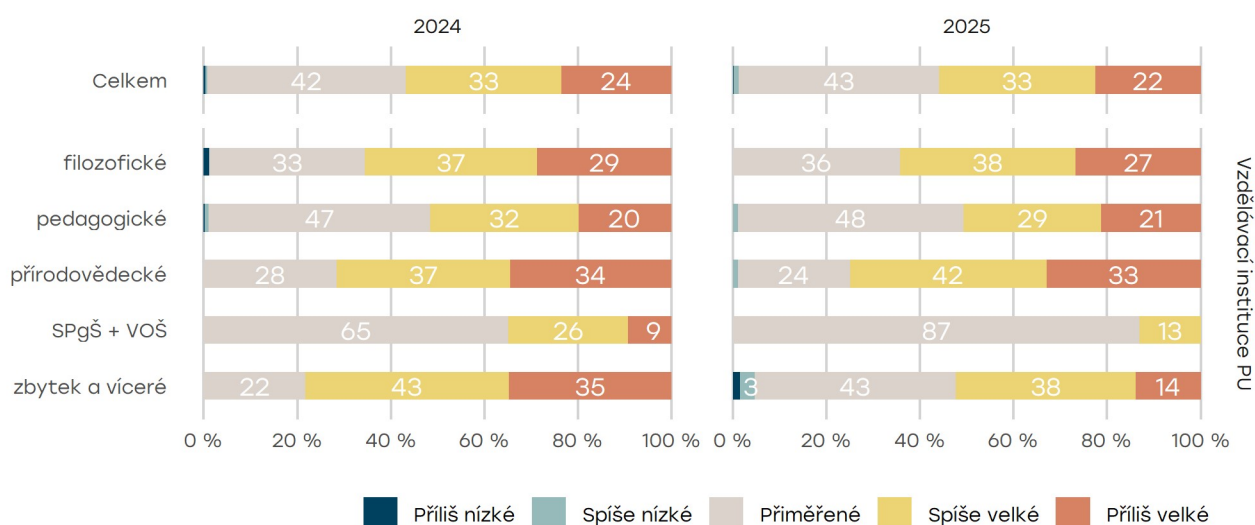
U tohoto tématu nacházíme výrazné rozdíly na základě vzdělávacích institucí PU. V roce 2024 byly spokojené téměř dvě třetiny PU vzdělávaných na SPgŠ a VOŠ a v roce 2025 již 87 %, přičemž v tomto roce již nikdo nepovažoval dotaci za příliš velkou. Nejčastěji současné nastavení nevyhovuje PU z přírodovědeckých fakult – spokojených bylo napřed pouze 28 % s poklesem na 24 % v následujícím roce a celá třetina považuje dotaci za až 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 ve vztahu s celkovou spokojeností s průběžným vzděláváním (srov. Graf 21). 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). PU, kteří považují dotaci za přiměřenou, mají v roce 2024 průměr hodnocení přínosu 7,9 (skupina považující za nepřiměřenou má průměr 6,2), v roce 2025 pak průměr 8,3 (nespokojený zbytek 6,9).

Graf 23: Spokojenost s časovou dotací

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

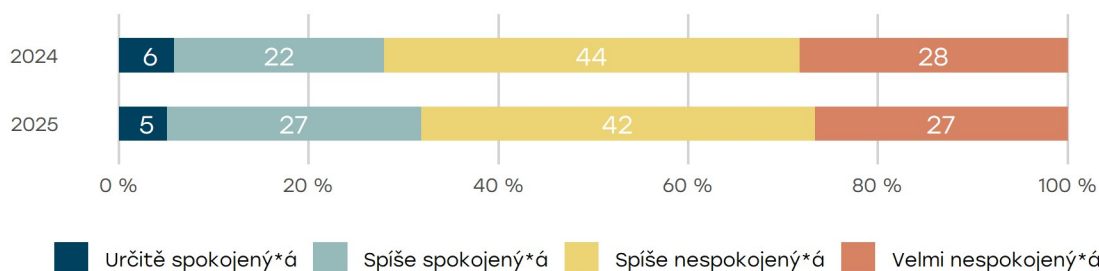


n (2024) = 651; n (2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

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; určitě či spíše spokojených by bylo v součtu jen 28 % respondentů*ek v roce 2024 a 32 % v roce 2025. 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)?*



n (2024) = 651; n (2025) = 556; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

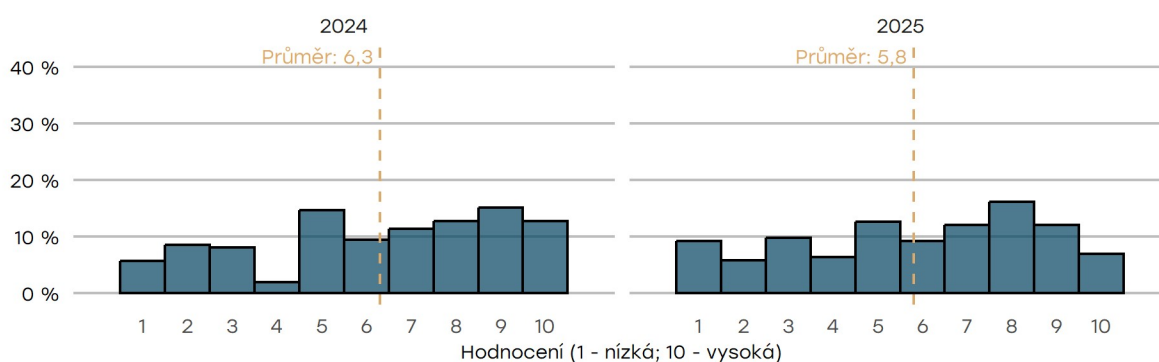
Vedení škol

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*kami, 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 jsou zastoupeny alespoň 5 % respondentů*ek. Průměr hodnocení zátěže činil 6,3 (2024) a 5,8 (2025), přičemž trend není stejný napříč typy škol – mateřské a základní školy vykazují nižší zátěž než dříve, u zbytku škol je tomu naopak, nikde však nenacházíme výraznou změnu.

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)?*

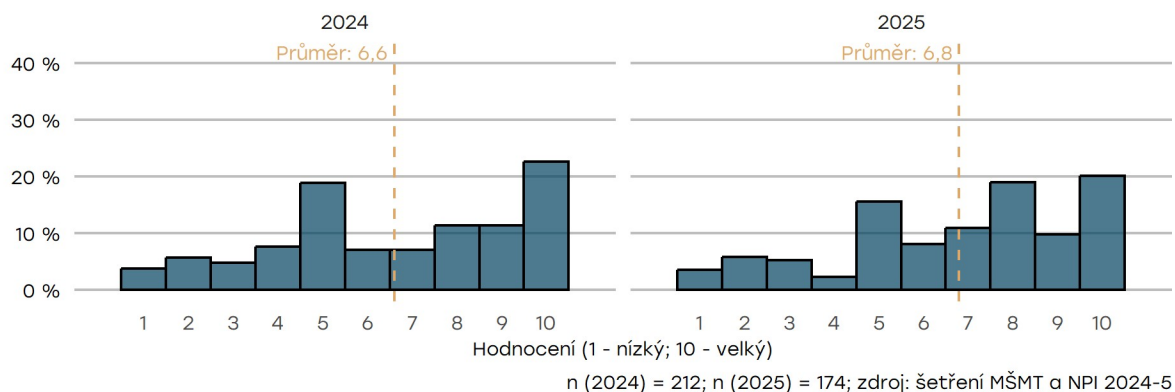


n (2024) = 212; n (2025) = 174; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

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 (průměr 7,9 v roce 2024; 7,3 v roce 2025); naopak nižší hodnocení oproti zbyvajícím typům škol uvádějí zástupci gymnázií (průměry 5,8 a 6,1).

Graf 26: Hodnocení přínosu vstupního a průběžného vzdělávání pro školu

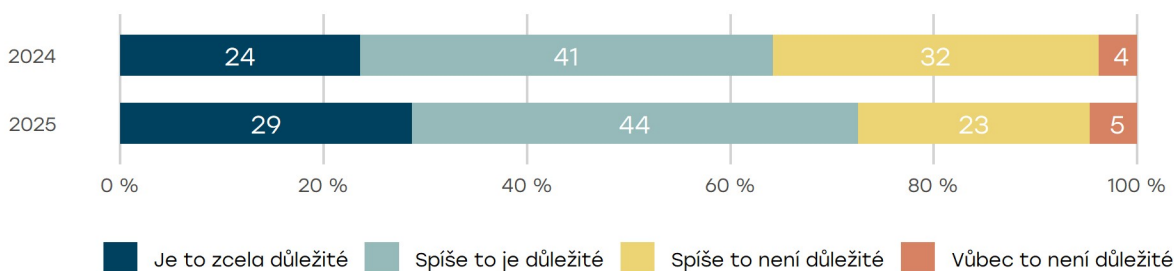
Otázka (vedení škol): *Jak velký je z Vašeho pohledu přínos to, že provázející učitelé absolvují vstupní a průběžné vzdělávání?*



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*ek v roce 2024 se přikláněly ve větší či menší míře k tomu, že důležité je, o rok později šlo již o téměř tři čtvrtiny. Naopak za zcela nedůležité je považuje pouze 4 až 5 %.

Graf 27: Důležitost dodatečného vzdělávání

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



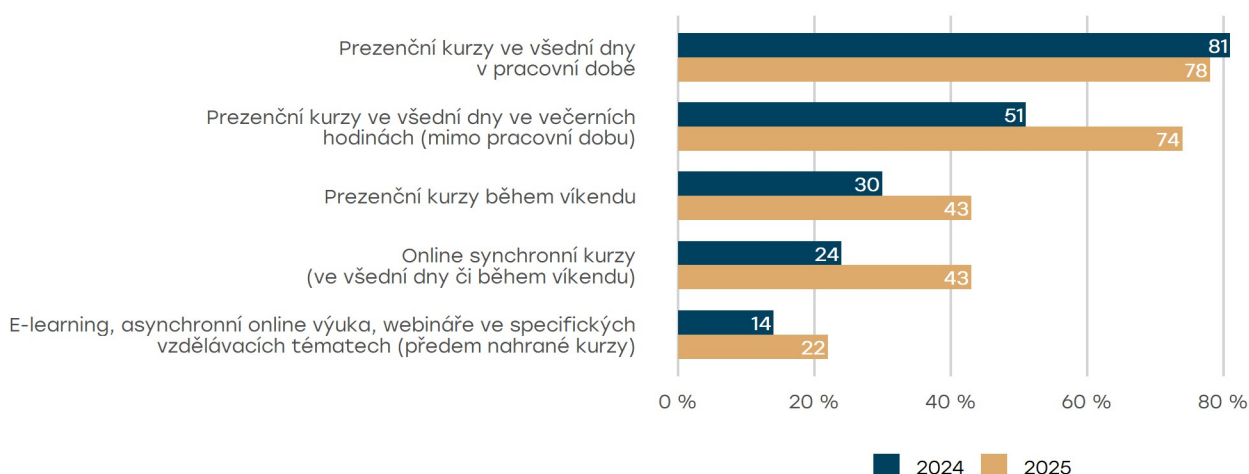
n (2024) = 212; n (2025) = 171; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

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 oslovených v roce 2024 a tři čtvrtiny v roce 2025 dále všední dny využívá i k večerním kurzům. Podstatné zastoupení mají též víkendové kurzy a kurzy během víkendu. 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?*



n (2024) = 37; n (2025) = 23; možnost více odpovědí; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

Podle vzdělavatelů, kteří vzdělávání pro provázející učitele*ky organizují, spočívá hlavní rozdíl mezi vstupním a průběžným vzděláváním v jejich **cíli, obsahu a zaměření**, ačkoliv forma realizace (často prezenční v pracovní dny) může být shodná. Z obsahové analýzy otevřených odpovědí na otázku „*Jaký je rozdíl mezi vstupním a průběžným vzděláváním ve vaší nabídce a v podobě kurzů?*“ vyplývají s obou sběrů 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*ky. Důraz je kladen na kompetenční rámec, profesní přípravu a základní principy, jako je zpětná vazba, reflektivní rozhovor nebo vytváření bezpečného prostředí. Vstupní vzdělávání je **více formální** a dáno standardem, protože tematicky více méně kopíruje požadavky MŠMT dohodnuté na pracovních skupinách. „*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. Celkově průběžné vzdělávání **podporuje dlouhodobý profesní růst** provázejících učitelů*ek a má **kontinuálně zlepšovat praxi**. Je zaměřeno více na propojení s programem pro studenty*ky a na nastavení vhodné spolupráce. „*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 a na **obecné pedagogické a didaktické kompetence**. Nabízí také **základní nástroje** pro práci se studenty*kami, jako je Práce s rámcem KRAAU (Kompetenční rámec absolventa učitelství), formativní zpětná vazba, tvorba bezpečného prostředí a vedení reflektivního dialogu „*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*ic. Převážně se věnuje **oborovým didaktikám**. Kurzy zajišťují oborové katedry a cílí na **nové poznatky** v daném oboru. Témata jsou více vázána na aktuální projekty a potřeby (např. práce se studenty*kami s odlišným mateřským jazykem, videotrénink a poskytování zpětné vazby, práce s cíli ve výuce, pedagogická diagnostika, psychohygiena PU). Nabízí možnost **sdílet výzvy** v práci se studenty*kami, probíhá na něm i reflexe praxí. „*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. Je zaměřeno více na praxi a prožitek. „*Průběžné vzdělávání probíhá během roku a zaměřuje se na aktuální potřeby učitelů*“.

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*ic 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. Vzdělavatelé často zdůrazňují, že zatímco vstupní vzdělávání nastavuje rámec pro mentorskou roli, **průběžné vzdělávání je klíčové pro vytváření komunity** a poskytuje prostor pro řešení aktuálních problémů a otázek z praxe.

Další otázka byla zaměřena na to, zda byly poskytované kurzy koncipovány výlučně pro provázející učitele*ky a jejich potřeby, tj. problematiku provázení studentů*ek, či zda převažovala nabídka volitelných kurzů dostupných všem učitelům*kám. Formát této otázky umožňoval v první vlně šetření vybrat obě možnosti (82 % institucí se ve své nabídce orientovalo na setkání pouze pro PU, 39 % se vybralo volitelné kurzy dostupné všem). V roce 2025 bylo zadání otázky opraveno na možnost výběru pouze jedné odpovědi, přičemž 70 % se věnovalo primárně na kurzy výlučně pro PU.

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 z odpovědí v první sběru v roce 2024, v roce 2025 bylo zadání otázek pro vzdělavatele upraveno a tato otázka se již neopakovala. 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 oboroví 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*ky 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, kdy si provázející učitelé*ky mohli vybírat z široké nabídky kurzů podle svých zájmů a potřeb, byla důležitá. Byly nabízeny různé délky kurzů a učitelé*ky 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*ek 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*ek, 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*ky 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, v některých případech již učitele*ky provázeli i ve vstupním vzdělávání. Důraz byl kladen na praktickou aplikaci do každodenní praxe, reflektivní praxi a sdílení zkušeností mezi učiteli.

Rozdělení času věnovaného jednotlivým tématům v rámci 40 hodin vstupního a průběžného vzdělávání zobrazuje Tabulka 6. Mediánové průměrné počty hodin se pohybují u většiny aktivit kolem 5-6 hodin, přičemž distribuce jsou vysoce heterogenní.

Tabulka 6: Časové dotace aktivit ve vzdělávání

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? (Uvedte ve vyučovacích hodinách.)*

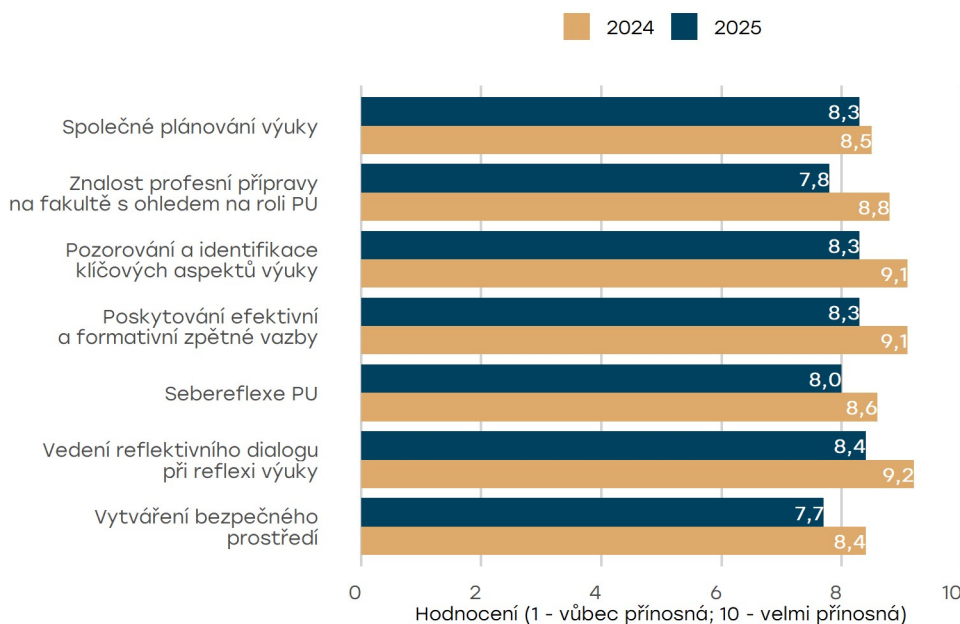
	Průměr	
	2024	2025
Vytváření bezpečného prostředí	5,3	4,5
Vedení reflektivního dialogu při reflexi výuky	6,1	6,1
Sebereflexe PU	4,7	4,9
Poskytování efektivní\na formativní zpětné vazby	5,7	6,2
Pozorování a identifikace klíčových aspektů výuky	5,3	5,6
Znalost profesní přípravy na fakultě s ohledem na roli PU	5,5	4,5
Společné plánování výuky	5,1	4,7

Pozn.: n (2024) = 36; n (2025) = 23

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 (2024) = 37; n (2025) = 23; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

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

Provázející učitelé*ky

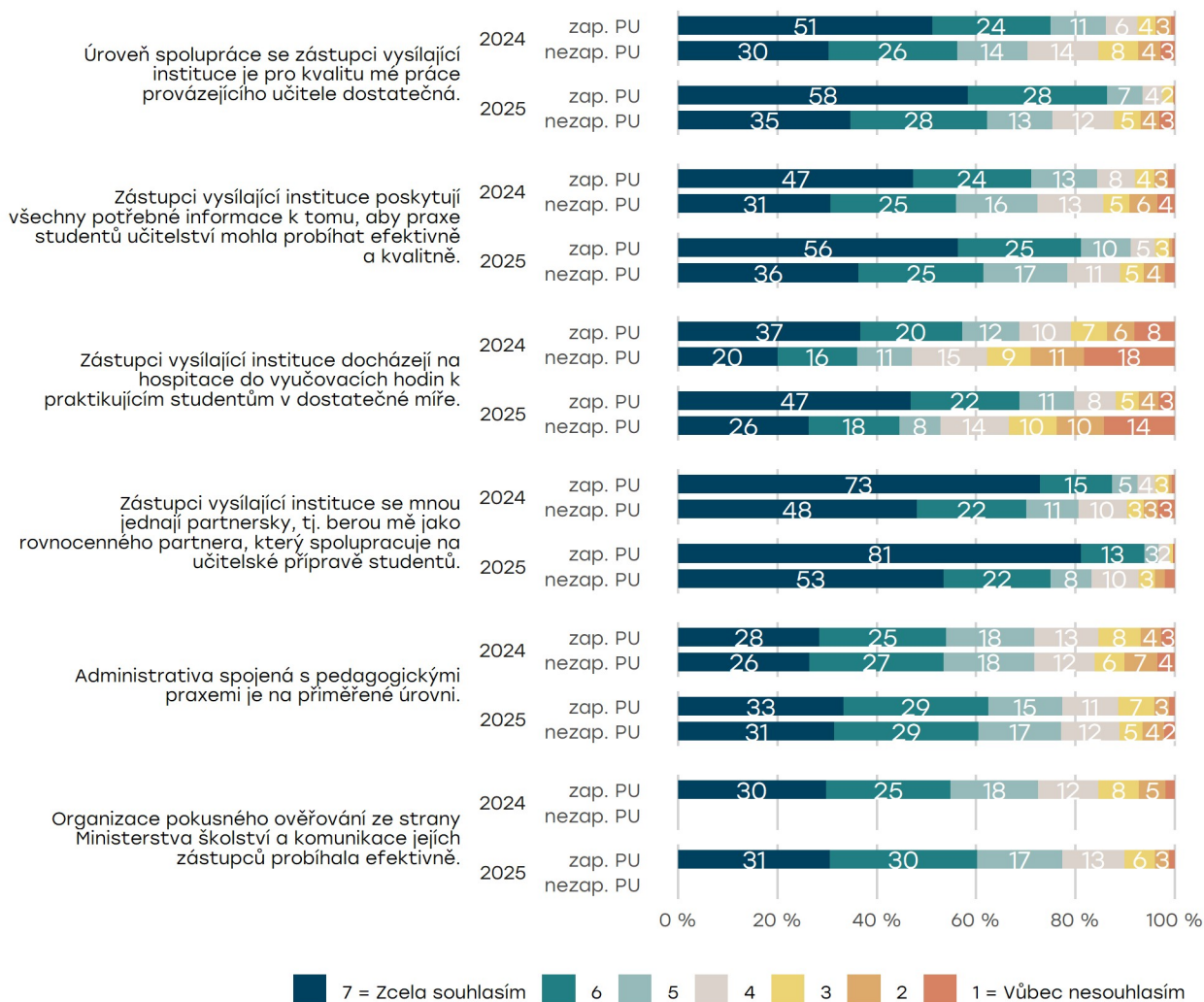
V následující baterii výroků byla posuzována **spolupráce mezi provázejícími učiteli*kami a vysílajícími institucemi** (tj. školami a fakultami, jejichž studenty*ky PU provázejí) pomocí souhlasu či nesouhlasu s výroky (Graf 32). Zapojení PU se častěji než nezapojení PU přiklání k názorům, že je úroveň spolupráce se zástupci vysílající instituce dostatečná, že jsou jim poskytovány potřebné informace, že zástupci vysílající instituce docházejí do vyučovacích hodin v dostatečné míře a že je s nimi jednáno partnersky (u těchto čtyř položek se Cliffovo delta rozdílu mezi zapojenými a nezapojenými PU pohybovalo mezi hodnotami 0,21 a 0,27 v roce 2024, přičemž tyto rozdíly mírně vzrostly na rozsah 0,27 až 0,32). Obě skupiny pak vnímají administrativu spojenou s praxemi na podobné úrovni.

Formalizování procesu provázení studentů*ek 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 ve srovnání s nezapojenými PU; k nějaké formě souhlasu s výrokem o přiměřenosti administrativy se v roce 2024 klonilo v součtu 71 % zapojených respondentů*ek, přičemž tento podíl vzrostl na 77 % v roce 2025. Ačkoli nezapojení PU tyto povinnosti nesdílí a objem administrativní činnosti je tak objektivně nižší, hodnotí přiměřenost velmi podobně.

Organizace pokusného ověřování ze strany MŠMT je hodnocena spíše pozitivně, avšak existují zde určité rezervy – v současnosti se 10 % respondentů*ek přiklání k nesouhlasu s tím, že organizace probíhala efektivně, dalších 13 % volí prostřední neutrální možnost. Jde o marginální až zanedbatelné zlepšení oproti předchozímu roku (Cliffovo delta mezi lety je rovno 0,06).

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 (zap. PU 2024) = 333; n (nezap. PU 2024) = 197; n (zap. PU 2025) = 324; n (nezap. PU 2025) = 193; zdroj: MŠMT a NPI 2024-5

Vedení škol

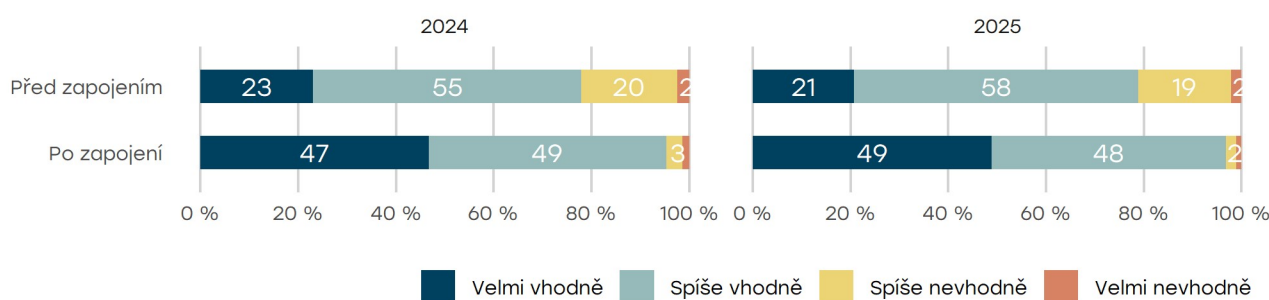
Zástupci vedení škol hodnotili **fungování systému pedagogických praxí** ve dvou obdobích – před zapojením do projektu pokusného ověřování SPPU a po zapojení do něj (Graf X). Ačkoli se většinový názor na dobu před zapojením přikláněl na stranu vhodného fungování, odpověď „velmi vhodně“ zvolila méně než čtvrtina respondentů*ek.

Při posuzování doby po zapojení do projektu se podíl respondentů*ek volících nejlepší hodnocení zvýšil v roce 2024 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 %.

Výsledky z roku 2025 jsou v tomto ohledu téměř totožné. Cliffovo delta posuzující rozdíl před zapojením a po zapojení ještě mírně vzrostlo na 0,36 – je patrné, že názor na přínos projektu pro pedagogické praxe zůstává konzistentní i při dlouhodobé zkušenosti s nově zavedeným systémem.

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 (2024) = 212; n (2025) = 186; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

Z obsahové analýzy otevřených odpovědí na otázku „V čem bylo nastavení systému vhodné a v čem nevhodné před a po zapojení školy do projektu?“ vyplývá, že školy vnímaly jiná témata jako zásadní **před zapojením do pokusného ověřování**, a jiná **po jeho absolvování**. Zatímco v počáteční fázi byl důraz kladen zejména na potřebu větší systematičnosti, sjednocení pravidel a zlepšení komunikace s fakultami, po pilotáži se častěji objevují praktické zkušenosti s implementací systému – například přínosy v oblasti finančního ohodnocení, sdílení mezi školami nebo pozitivní dopady školení. Zároveň však zůstávají některé výzvy přetrvávající – jako je časová a administrativní náročnost nebo proměnlivá kvalita koordinace a podpory ze strany fakult. Následující dvě části shrnují pozitivní a negativní aspekty tak, jak je školy reflektovaly **před a po** zapojení do systému podpory.

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

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*ek, 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, a to především v případech, kdy si studenti*ky často domlouvali praxi sami. Jiní kritizují nekonzistentní podmínky a přístup fakult. „Nebyl v tom systém. Každá fakulta i odměňovala učitele jinak.“

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

Nároky na provázející učitele*ky: Vedení škol v několika případech uvádělo, že vedení studentů*ek na praxi bylo pro učitele*ky 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*ky 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 málotřídni školy.“

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

1. Pozitivní aspekty po pilotáži

Zlepšení spolupráce a sdílení zkušeností mezi školami: Jedním z největších přínosů pilotáže bylo umožnění sdílení zkušeností mezi provázejícími učiteli*kami 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*ek: Zlepšení finanční motivace bylo často uváděno jako pozitivní změna, která přispěla k větší odpovědnosti a kvalitě přípravy učitelů*ek. „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*ek: Pilotáž přinesla pozitivní hodnocení školení, která provázejícím učitelům*kám 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*ky: Časová dotace spojená s praxemi a školeními byla považována za značnou zátěž, zejména při plném úvazku učitele*ky. „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*ek 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*ky uvedli, že kvalita a obsah školení nebyly vždy na požadované úrovni. „*Neefektivní školení provázejících učitelů.*“

3. Návrhy na zlepšení a podpora

Zkušenosti škol po zapojení do pilotáže ukazují, že pro efektivní a dlouhodobě udržitelnou realizaci pedagogických praxí je potřeba podpora. Náměty na změny a konkrétní oblasti, se kterými vedení škol potřebuje pomoci nebo navrhuje zlepšit pro realizaci pedagogických praxí, se soustředí především na řešení **časové náročnosti** a **administrativní zátěže** PU, a také na **organizační a systémovou podporu** ze strany MŠMT a fakult. Následující část shrnuje hlavní návrhy a požadavky z obou sběrů, které školy formulovaly na základě své zkušenosti s pokusným ověřováním a které mohou sloužit jako důležitá vodítka pro další úpravy systému.

a) Časová náročnost a úprava úvazků (Snížení přímé pedagogické činnosti)

Nejčastěji a nejzásadněji požadovanou změnou je snížení nebo úprava přímé pedagogické činnosti (PPČ) provázejících učitelů*ek.

Snížení úvazku: Vedení škol se shoduje, že plný úvazek je v kombinaci s nároky na reflexe a konzultace se studenty*kami nadměrně časově náročný. Řada jejich učitelů*ek by uvítala, kdyby mohli v době praxí pracovat s nižším úvazkem. Konkrétně je navrhováno snížení o 2-4 hodiny týdně. Další návrh zní, že by PU měl mít zaplacený celý úvazek, ale fyzicky by učil jen část hodin (např. o 4 hodiny méně). Pokud PU nemá snížený úvazek, práce mu výrazně přibyla. To vede k tomu, že reflexe probíhají ve spěchu, mimo standardní pracovní dobu, nebo že jsou vyžadovány hodiny přesčasů.

Organizační podpora: Vedení navrhuje vyčlenit čas v rozvrhu na konzultace, reflexi a společné plánování. Pomohlo by i uvolnění PU z povinností navíc, jako je suplování, pohotovosti nebo dozory.

b) Systém vzdělávání PU (DVPP)

Ačkoliv školení je obecně hodnoceno pozitivně, povinnost průběžného vzdělávání v rozsahu 20 hodin je vnímána jako zátěž a demotivující faktor.

Snížení a volitelnost počtu hodin: Vedení požaduje snížit počet hodin průběžného vzdělávání (PV) nebo učinit PV volitelným. Konkrétní požadavek je např. zrušit povinné vstupní a průběžné vzdělávání pro zkušené učitele.

Organizace a financování školení: Školení by nemělo zasahovat do provozu školy (tj. nemělo by probíhat dopoledne místo výuky) kvůli problémům se zajištěním suplování. Je navrhováno konání školení ve večerních hodinách, o prázdninách, nebo rozložení na celý školní rok.

Uznávání vzdělávání: Vedení škol by uvítalo uznávání externího vzdělávání, které si učitelé*ky sami vyhledali, či uznávání již dříve absolvovaných kurzů.

c) Komunikace a spolupráce s fakultami/VŠ

Vedení škol potřebuje zlepšit a sjednotit komunikaci a organizaci ze strany vysílajících institucí:

Sjednocení praxí a požadavků: Je požadováno sjednocení podmínek praxí (délky, finančního ohodnocení, náplně) napříč školami a fakultami. Také je potřeba, aby fakulty měly jednotný model praxí a jasně komunikovaly, kdo praxe organizuje a kdo jedná za fakultu.

Včasné a přehledné informace: Školy potřebují včasné a přesné informace o termínech praxí, o počtech studentů*ek a jejich aprobačních, a to ideálně ještě před zahájením školního roku.

Rozvrhy VŠ a studentů*ek: Je klíčové, aby VŠ upravily studijní povinnosti studentů*ek tak, aby neměli jiné povinnosti v době souvislé praxe. To je vnímáno jako zásadní pro umožnění plnohodnotné účasti studentů*ek.

Odpovědnost za praxe: Vedení škol by uvítalo, kdyby fakulty převzaly plnou odpovědnost za praxe, včetně domlouvání praxí, aby se studenti*ky sami nehlásili na školy bez vědomí vedení.

d) Administrativní a organizační zátěž

Ačkoliv někteří ředitelé*ky oceňují zjednodušený systém výkazů, administrativa je stále vnímána jako významná zátěž:

Snížení byrokracie: Školy volají po méně byrokracie a zjednodušení administrace. Byla zmíněna konkrétní zátěž spojená s výkaznictvím.

Optimalizace výkazů a dotazníků: Konkrétně se navrhuje zjednodušení vyplňování formulářů hodnocení praxe a snížení počtu evaluačních dotazníků.

Digitální podpora: Byl vznesen požadavek na vytvoření centrální digitální platformy, kde by byly sdílené informace a dokumenty, s přístupem pro ředitele*ky, PU, zástupce fakulty i studenty*ky.

e) Finanční podpora a systémová udržitelnost

Finanční ohodnocení je sice vnímáno jako zlepšení oproti minulosti, ale stále jsou požadavky na jeho zvýšení a dlouhodobé ukotvení:

Vyšší finanční ohodnocení: Navrhuje se zvýšit finanční ohodnocení PU, aby bylo adekvátní vynaložené zátěži.

Stabilita a udržitelnost: Vedení škol požaduje dlouhodobé a systémové zakotvení role PU s odpovídající podporou v legislativě a jistotu do budoucna, aby projekt nevyzněl do ztracena.

Financování pro školu: Vedení potřebuje více informací o možnostech financování (např. doplujících učitelů*ek), a požaduje trvalé finanční ohodnocení škol, které umožňují praktické vyučování studentů*ek.

f) Další konkrétní organizační požadavky

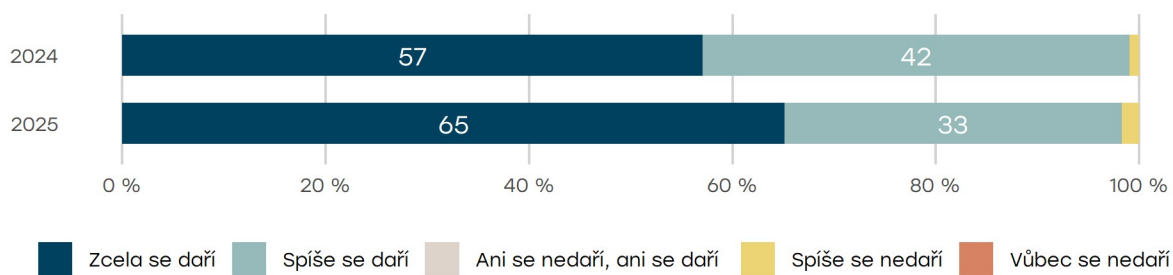
Zázemí: Školy postrádají prostor pro scházení studentů*ek a klidové zázemí (místnost) pro reflexe.

Požadavky na studenty*ky: Je třeba klást větší důraz na připravenost studentů*ek a zvýšit jejich motivaci a zodpovědnost. Také je kritizována nedostatečná teoretická příprava studentů*ek v RVP PV, ŠVP a didaktikách.

Pilotáž systému praxí pro provázející učitele*ky přinesla dle vedení škol zlepšení v několika oblastech, jako je finanční ohodnocení, školení provázejících učitelů*ek a možnost sdílení s kolegy*němi. 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 (2024 i 2025) a jedné mateřské škole (2025) 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 (2024) = 212; n (2025) = 172; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

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*ek** 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*ek, kteří dokáží efektivně vést studenty*ky 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*žkami, výrazně přispívá k úspěchu praxí. Významná je také podpora vedení školy, která vytváří dobré zázemí a materiální podmínky pro práci učitelů*ek. Administrativní zátěž, pokud je omezena, motivuje učitele*ky 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

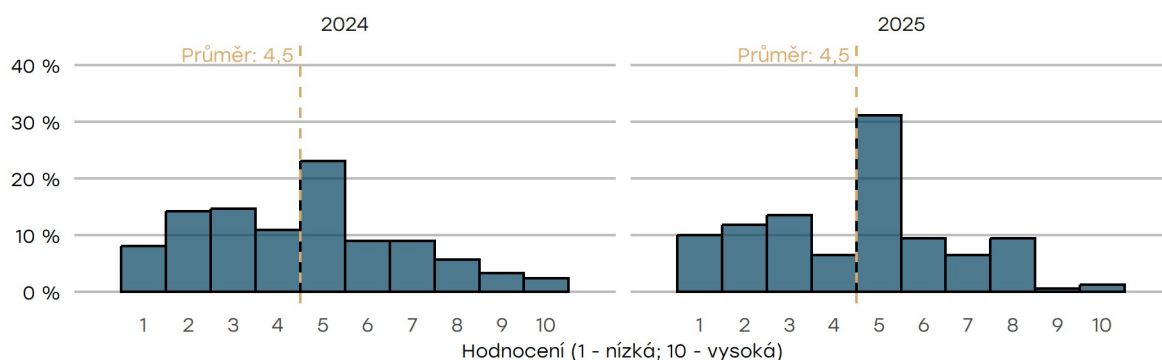
Správně nastavený administrativní a organizační systém a efektivní spolupráce s vysílající institucí hrají zásadní roli v úspěšné realizaci pedagogických praxí. Klíčová je pravidelná komunikace s fakultou, jasně stanovená pravidla a odpovědnosti garantů praxí, a dostupnost školení pro provázející učitele*ky. Dobře organizovaná spolupráce mezi školami a univerzitami zajišťuje hladký průběh praxí a poskytuje provázejícím učitelům*kám 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*ky. „*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 **administrativní zátěž** hodnocena na 10bodové škále (Graf 35).

Průměr hodnocené zátěže činí 4,5 v obou měřených letech; medián je roven 5 (jde zároveň o hodnotu modální, tedy nejčastěji vybíranou – její zastoupení se zvýšilo v roce 2025 a tvoří přes 30 % všech odpovědí). Rozložení odpovědí není symetrické – 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*ek na obou stranách škály. V součtu 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“?*

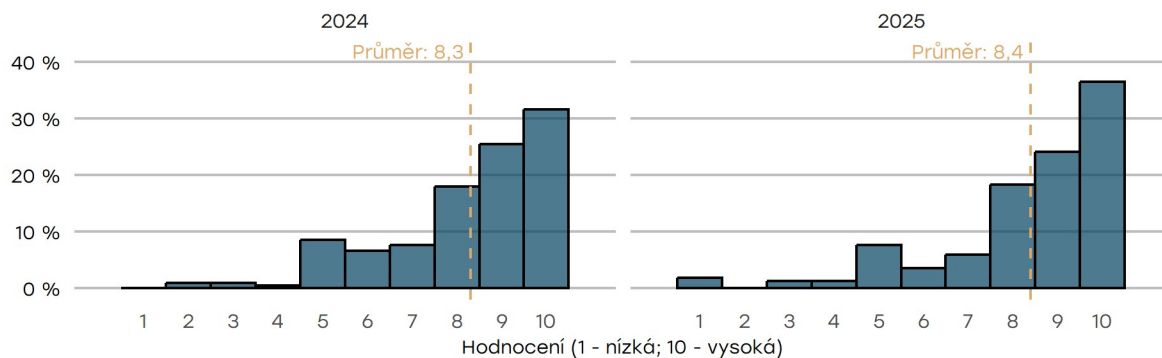


n (2024) = 212; n (2025) = 170; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

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*ek (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“?*

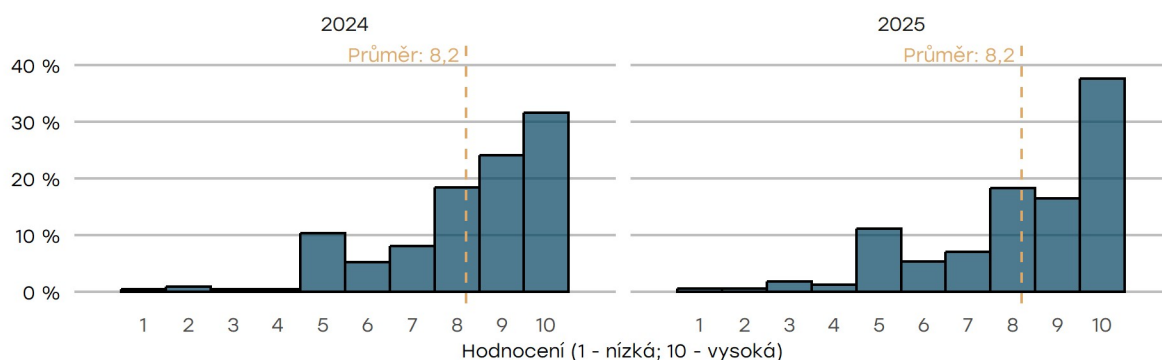


n (2024) = 212; n (2025) = 170; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

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“?*



n (2024) = 212; n (2025) = 170; zdroj: šetření MŠMT a NPI 2024-5

Vedení škol, které se zapojilo do projektu SPPU, se vyjádřilo v obou sběrech také **celkovým přínosům** svého zapojení do pokusného ověřování. Projekt přinesl dle vedení škol školám řadu výhod a přínosů, které měly dopad jak na provázející učitele*ky, tak na samotné studenty*ky. Zde jsou hlavní přínosy, jak je reflektuje vedení škol:

1. Spolupráce a komunikace s VŠ

Dochází ke snazší komunikaci s odděleními praxí na fakultách/univerzitách. Vše je transparentnější. Školy získávají včasné informace o budoucích praxích. Projekt zajišťuje přímý kontakt s fakultami/akademickým prostředím a přenos inovací z fakultního prostředí do školy. PU mají vhlad do kontextu výuky didaktiky a pedagogiky na VŠ. „*Provázející učitelé byli velmi spokojeni se vzděláváním, komunikací s fakultou a studenty, jsou nadšeni z informací a poznatků, které získali.*“

2. Profesionální rozvoj a zkvalitnění práce

Školy oceňují metodickou podporu a možnost dalšího vzdělávání (DVPP) a školení pro provázející učitele*ky, které jim pomáhá zlepšovat metody práce se studenty*kami. Jako velmi přínosná je vnímána možnost setkávat se s kolegy*ny z jiných škol a sdílet zkušenosti (tzv. síťování). „*Setkávání s novými trendy, pozitivní je sdílení zkušeností s kolegyněmi z ostatních mateřských škol.*“ Zapojení vede k posílení reflektivních dovedností, PU se vrací k problematice, kterou už neřeší, a dochází ke vzájemnému obohacení PU se studenty*kami. Projekt přispěl k jasnějšímu vymezení role, kompetencí a očekávání, což usnadňuje naplňování role a standardizuje danou pozici ve škole. Také je oceněno, že je vše více koncepční.

3. Finanční a motivační přínosy

Často zmiňovaným a zásadním přínosem je vnímáno to, že role provázejícího učitele*ky je nyní lépe finančně ohodnocena. To zvyšuje motivaci a ochotu učitelů*ek věnovat se časově náročné práci nad rámec standardních povinností. Systém přináší podporu a ocenění, zvyšuje prestiž školy a učitele*ky a dává PU výsadní pozici ve škole jako ceněnému odborníkovi. Učitel*ka je za svou práci odměněn fixním příplatkem, což je stabilnější motivace než pouhý entuziasmus. „*Provázející učitelky jsou více motivované v práci se studenty díky finančnímu ohodnocení. Jsou ochotné strávit touto prací více času.*“

4. Personální a organizační přínosy

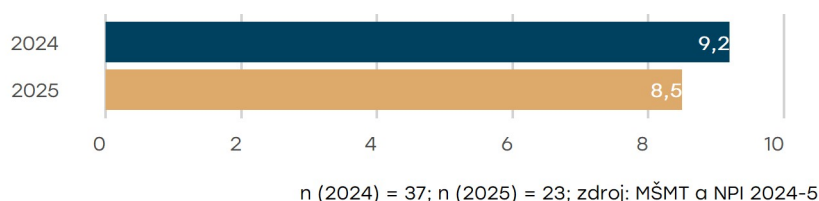
Účast na ověřování umožňuje **vytipovat si šikovné studenty** a navázat s nimi dlouhodobou spoluprací, což je vnímáno jako **personální strategie** pro získávání nových zaměstnanců. Studenti*ky vnášejí do výuky **nové nápady, metody a svěží vítr**, což je přínosné i pro stávající pedagogický sbor. „*Škola pořád zůstává v kontaktu s potencionálními zaměstnanci a současně zůstává v kontaktu s moderními vyučovacími metodami.*“ V některých případech došlo ke **zlepšení časových a organizačních podmínek** a bylo oceněno **zjednodušení systému výkazů** oproti předchozím letům.

Vzdělávací instituce

Zástupci vzdělávacích institucí hodnotili **kvalitu spolupráce s PU** (Graf 38) **i se zástupci MŠMT** (Graf 39). Druhý jmenovaný údaj získáváme pouze od většiny vzdělávacích institucí, která je dle vlastních slov v kontaktu se zástupci MŠMT, kteří mají agendu provázejících učitelů*ek na starosti. V obou případech byly výsledky v roce 2024 na vynikající úrovni s průměrnými hodnotami 9,1 (pro PU) a 9,3 (pro MŠMT). Toto hodnocení je v roce 2025 mírně horší, a to s průměrem 8,5 (pro PU) a 8,7 (pro MŠMT).

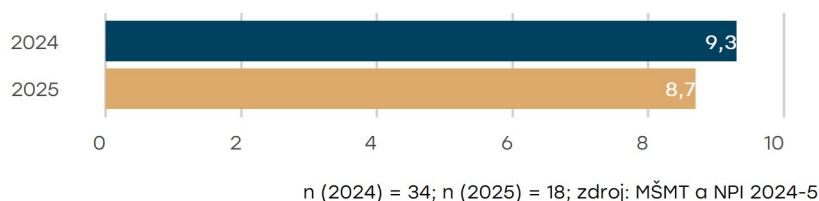
Graf 38: Kvalita spolupráce s PU

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



Graf 39: Kvalita spolupráce s MŠMT

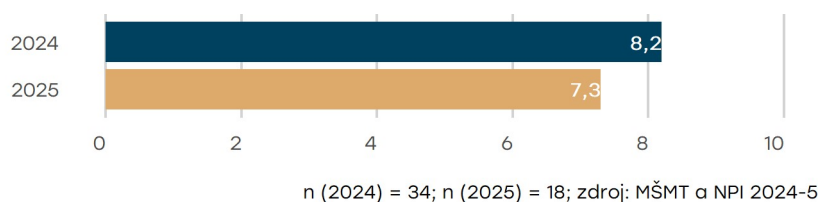
Otázka (vzdělávací instituce): *Jak hodnotíte kvalitu spolupráce se zástupci MŠMT?*



Vzdělávací instituce dále hodnotí práci MŠMT rovněž převážně kladně v **otázce podpory pro realizaci vstupního a průběžného vzdělávání**. Zaznamenáváme průměr hodnocení 8,2 v roce 2024 a 7,3 v roce 2025.

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?*



Upozorňujeme zde však, že u cílové skupiny vzdělavatelů není designem šetření zajištěna porovnatelnost napříč roky a pracujeme obzvláště v roce 2025 s velmi nízkým počtem odpovědí. V tomto kroku nelze vyvozovat závěr o celkovém poklesu vnímané kvality spolupráce.

Vzdělavatelé z vysílajících institucí hodnotí spolupráci s PU také v otevřených odpovědích a ve většině případů **velmi pozitivně a jako klíčový přínos** celého pilotního projektu. Spolupráce je vnímána jako kvalitní, transparentní a vede k vytvoření profesní komunity. Zde jsou hlavní aspekty hodnocení:

1. Kvalita a motivace provázejících učitelů*ek

Provázející učitelé*ky vedou svěřené studenty*ky **zodpovědně a dostatečně kvalitně**. Jsou vybírání jako **skvělí a rozumní učitelé*ky**. PU jsou hodnoceni jako **vstřícní, aktivní a ochotní sdílet zkušenosti**. Komunikace s nimi probíhá dobře jak osobně, tak po mailu. Většina PU je **nadšená** z možnosti se setkávat a má skutečný zájem o provázení studentů*ek, což podporuje jejich ochotu účastnit se průběžného vzdělávání. Mnozí vnímají tuto roli jako **smysluplnou součást** svého profesního rozvoje. Spolupráce je vnímána jako **skutečné partnerství**. Zejména menší fakulty si spolupráci s PU individualizují a považují ji za otevřený prostor pro dialog.

2. Přínosy pro systém a komunitu

Vytvoření **sdílejší komunity** a týmu provázejících učitelů*ek je považováno za **největší pozitivum a přínos**. Pravidelná setkání jsou vnímána jako velmi příjemná, což přispívá k efektivnímu vzdělávání. Díky intenzivní spolupráci vznikla **stálá skupina PU**, která má úzkou vazbu na vysílající školu a vyučující praxe. Oboroví didaktici neustále chodí na školy (např. v Ostravě jsou na 60 % hodin, které vede PU), čímž přímo vidí a podporují práci PU. Spolupráce obohacuje jak VŠ, tak učitele*ky na školách. Zpětná vazba od PU přináší důležité poznatky pro **zkvalitnění výuky studentů na fakultě**.

3. Bariéry a problematické aspekty spolupráce

Navzdory pozitivnímu hodnocení kvality PU se objevuje několik systémových překážek, které komplikují spolupráci. Vedení škol často **nepovažuje provázení studentů*ek za prioritní**. Někteří ředitelé*ky **nechtějí zaplatit učitelům*kám nárokované odměny** (považují to za součást stávající odměny). Ředitelům*kám je třeba vysvětlit význam práce PU a metodiku vyplácení odměn. **Nedostatek času PU** je stále vnímán jako hlavní překážka. PU obvykle **nemají snížený výukový úvazek**, což brání hlubší spolupráci s didaktiky a uvolňování PU pro zapojení do výuky na VŠ. Administrativní zátěž spojená s **vyplňováním výkazů a dotazníků** byla doteď velkým problémem, protože PU pociťovali tlak a nutnost vykazovat aktivity, které neodpovídaly skutečné časové náročnosti (např. rozbor příprav, konzultace). Přestože většina PU je vybrána pečlivě, občas se stane, že **volba ze strany ředitelů*ek nebyla úplně dobrovolná**. V takových případech byli PU „zahlceni“ nebo přistupovali k aktivitám neochotně. Někteří jednotlivci měli primárně **finanční motivaci** a neřídili se podmínkami, což vedlo k jejich nahrazení. Vzdělavatelé vnímají, že PU **nejsou vždy plně otevření aplikaci výzkumných zjištění** nebo poznatkům z aktuálních výzkumů v pedagogice, což zpomaluje přenos moderních poznatků do praxe. Dlouhodobé zapojení a absolvování opakovaných cyklů vzdělávání může vést k **únavě a vyčerpání** provázejících učitelů, kteří pak odmítají do systému vstupovat znovu.

4. Evaluace vzdělávacích programů pro PU

Otevřené odpovědi vzdělavatelů také poskytují cenný vhled do toho, jak je v rámci pokusného ověřování vnímána a realizována **evaluace vzdělávacích programů pro provázející učitele*ky**. Respondenti*ky se vyjadřovali nejen k samotné povinnosti evaluace, ale i k jejímu praktickému provádění, užitečnosti získaných zjištění a způsobu, jakým se tyto poznatky promítají do úprav obsahu či formy dalšího vzdělávání. V odpovědích se objevuje široké spektrum přístupů – od formálních evaluačních nástrojů až po neformální zpětnou vazbu od účastníků – stejně jako různé úrovně důvěry v to, že evaluace vede ke skutečnému zlepšování kvality vzdělávání. Následující část shrnuje hlavní motivy a zkušenosti, které respondenti sdíleli.

Vzdělavatelé z vysokých škol vnímají evaluaci vzdělávacích programů pro provázející učitele*ky jako důležitou a přirozenou součást vzdělávacího procesu. Evaluace podle jejich vyjádření probíhá průběžně a slouží nejen k reflexi vlastní výuky, ale i k úpravám obsahu a forem kurzů. Největší komplikace uváděli v souvislosti se zapojením externí evaluace – zejména s pozdním spuštěním dotazníkových šetření, které probíhalo například až v červnu, kdy už někteří účastníci dokončili studium a nebylo možné je oslovit.

Interní evaluace je realizována **kombinací kvantitativních i kvalitativních metod**, s důrazem na pravidelnou zpětnou vazbu a prostor pro reflexi. Využívány jsou elektronické dotazníky, závěrečné evaluační formuláře, reflexivní psaní, ústní reflexe, fokusní skupiny i skupinová sezení. Některé vzdělávací instituce používají i interaktivní techniky jako Mentimetr, mentální mapy, reflektivní kruhy nebo galerie poznatků. Vstupní kurzy **často končí kolokviem**, které slouží k celkové evaluaci i sebehodnocení účastníků. Zpětná vazba je sbírána průběžně – po každém setkání, například formou „reflektivních propustek“ – a podrobnější evaluace následuje po ukončení jednotlivých vzdělávacích bloků.

Z provedené evaluace vyplynulo několik **důležitých zjištění**. Na straně přínosů respondenti*ky opakovaně zmiňovali hodnotu setkávání a sdílení zkušeností s ostatními PU, zájem o prakticky orientované kurzy zaměřené na mentorské dovednosti a pozitivní ohlasy na nástroje pro strukturovanou zpětnou vazbu a reflexi. PU rovněž dle zjištění vzdělavatelů ocenili kurzy zaměřené na oborovou didaktiku, které jim přinesly nové přístupy ve výuce jejich konkrétního předmětu, a popisovali, že díky vstupnímu vzdělávání získali větší jistotu ve své nové roli.

Zároveň se ale v odpovědích objevovaly i opakující se **výzvy a překážky**. Nejčastěji zaznívala stížnost na **vysokou časovou náročnost vzdělávání**, zejména pokud kurzy probíhaly během běžné výuky. Účastníci požadovali větší časovou flexibilitu, **možnost online** účasti a větší respekt k provozní realitě škol. Také upozorňovali na **potřebu větší podpory ze strany vedení** škol a lepší vysvětlení významu jejich práce, aby byla vnímána jako plnohodnotná součást přípravy budoucích učitelů*ek.

Na základě těchto zjištění vzdělavatelé **začali upravovat nabídku kurzů**. Plánují klást větší důraz na prakticky orientovaná témata a sdílení dobré praxe, nabídku průběžného vzdělávání **více přizpůsobit potřebám PU** a zachovat volbu mezi kurzy mentorské a didaktické. Připravují také oborově specifické kurzy (např. pro přírodní vědy nebo jazyky) a tematické bloky, které propojí více oborů. Důležitým směrem do budoucna je také **individualizace podpory** – tedy přizpůsobení obsahu a míry podpory začínajícím i zkušeným provázejícím učitelům – a pokračování v budování profesní komunity prostřednictvím pravidelných setkání, reflexí a vzájemných hospitací.

Slabé stránky a rizika pro ostrý provoz

Evaluační skupina identifikovala 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*ek. 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*ky. 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*ek.

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*ky**, 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 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*ky 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	Systém podpory provázejících učitelů
Zapojení PU; zapPU	Provázející učitelé zapojení do Systému podpory provázejících učitelů
Nezapojení PU; nePU	Provázející učitelé nezapojení do Systému podpory provázejících učitelů
MŠMT ČR	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., Johnston, J. E., Zahran S. et al. (2009). Stuart's tau measure of effect size for ordinal variables: Some methodological considerations. *Behavior Research Methods*. 41. 1144–1148.

Caliendo, M. & Kopeinig, S. (2005). Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching. Institute of Labor Economics.

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

Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*. 45(1), 70-85.

Khandker, S. R., Koolwal, G. B., & Samad, H. A. (2010). *Handbook on Impact Evaluation: Quantitative Methods and Practices*. Washington, D.C: World Bank.

Panko, P., Curtis, J., Gorrall, B., & 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., Kromrey, J. D., Coraggio, J., & Skowronek, J. (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.

Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia and analgesia*, 126(5), 1763–1768.

Wicklin, R. (2023). Weak or strong? How to interpret a Spearman or Kendall correlation. *SAS Blogs*. <https://blogs.sas.com/content/iml/2023/04/05/interpret-spearman-kendall-corr.html>