

PEDAGOGICKÁ FAKULTA OČIMA STUDENTŮ

V ý z k u m n á z p r á v a

Oddělení pedagogické psychologie
Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů
Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Praha 1993

O B S A H

<u>PŘEDMLUVA</u>	1
<u>DOTAZNÍK PRO STUDENTY PEDAGOGICKÉ FAKULTY</u>	5
ÚVOD.	5
POPIS VZORKU STUDENTŮ	5
Referenční soubor	5
Referenční soubor reprezentantů	5
Soubor respondentů.	6
Charakteristiky studentů v souboru respondentů.	6
PERCEPCE PODMÍNEK STUDIA NA FAKULTĚ	7
Výuka	7
Organizace studia	11
Klima	17
"SPOKOJENÍ" A "NESPOKOJENÍ"	29
"Výuka"	29
"Organizace studia"	32
"Klima"	35
Volba fakulty a profese	37

VZTAH K FAKULTĚ, OBORU A PROFESI	38
ROZDÍLY MEZI OBORY.	44
"Výuka"	44
"Organizace studia"	46
"Klima"	49
Rozdíly v percepci a hodnocení podmínek studia.	50
Vztah k oboru, fakultě a profesi.	55
SHRNUTÍ	61
POZNÁMKY.	67
<u>COMMITMENT STUDENTŮ</u>	73
METODA A JEJÍ POUŽITÍ	73
Vzorek.	73
Způsob získání dat.	73
Problematická místa zpracování.	74
Pojem commitmentu	75
Funkce commitmentu ve výzkumu	76
VÝPIS VÝRAZŮ COMMITMENTU.	79

KONFIGURACE CELKOVÝCH VÝSLEDKŮ.	86
Dlouhá věta o učitelské profesi	86
Nemožné povolání.	88
Paradoxní postavení fakulty	92
JAK VIDÍ SVOU PROFESI: SPPG, ZŠ, VVP (ROZDÍLY MEZI STUDIJNÍMI SMĚRY)	95
Tři typy commitmentu	95
Tři směry studia	105
TŘI TYPY PROFESE	109
SPPG: Práce, která má vždy smysl	109
ZŠ: Obava z (de)formování.	111
VVP: Pozice mezi intelektuálem a dělníkem.	113
ZÁVĚRY Z COMMITMENTU STUDENTŮ.	115
Celkový postoj ke commitmentu.	115
Jednotlivá opatření.	120
<u>HODNOCENÍ ABSOLVOVANÝCH KURZŮ POSLUCHAČI PEDAGOGICKÉ FAKULTY</u>	
<u>"INDEX"</u>	129
METODY A POPIS VZORKU.	129
ZPRACOVÁNÍ	130

VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT.	131
Celková spokojenost podle indexu	131
Hodnocení kateder.	140
SHRNUTÍ.	150

<u>ZÁVĚRY</u>	151
-------------------------	-----

PŘÍLOHY K TEXTU

PŘÍLOHA Č.1 DOTAZNÍK PRO POSLUCHAČE PEDAGOGICKÉ FAKULTY.	157
--	-----

PŘÍLOHA Č.2 E1. KLÍČOVÁ SLOVA CELKOVÉHO KLIMATU.	174
--	-----

PŘÍLOHA Č.3 PŘEHLED RESPONDENTY NAVRHOVANÝCH PARAMETRŮ "VÝUKY" (C8-C10) A "ORGANIZACE STUDIA" (D24-D26).	182
---	-----

PŘÍLOHA Č.4 "AD COMMITMENT"	194
---------------------------------------	-----

<u>DOPLŇKY K INDEXU</u>	199
-----------------------------------	-----

PŘEDMLUVA

Výzkum, jehož výsledky prezentuje tato zpráva, byl proveden na příkaz děkana Pedagogické fakulty UK, profesora Jiřího Kotáska, CSc. Děkan jím pověřil Ústav pedagogických a psychologických výzkumů při PedF, a v něm, se souhlasem ředitele, docenta Jana Průchy, DrSc., naše oddělení pedagogické psychologie.

Volba směřovala k tomuto výzkumnému týmu patrně z několika důvodů: zřejmě slabším z nich byla naše, byť nepřiliš velká zkušenost s analýzou institucí (základních škol; prováděnou s širším okruhem výzkumníků pod hlavičkou Pražské skupiny školní etnografie), zřejmě silnějším pak relativně nezávislé postavení ústavu na fakultě, kde nemáme ani oficiální status katedry, ani neoficiální zájem "fandit" té či oné straně, tendenci nebo proudu. Po vstupní konzultaci projektu děkan do výzkumu nezasahoval a pouze podporoval jeho provedení.

Z uvedené nezávislosti neplyne, že výzkum představuje jaksi neomezenou a úplnou analýzu celé problematiky Pedagogické fakulty.

Podle zadání jsme se zaměřili na názory studentů na fakultu, a to na názory, týkající se jak studia, tak dalších stránek pobytu v této instituci. Tím vypadla ze hry optika učitelů a zaměstnanců, i možnosti jiného členění zkoumané organizace na skupiny aktérů: ve výzkumu vystupují většinou studenti vs. zbytek fakulty, ale lze si například představit i členění na katedry s jejich studenty vs. vedení s administrativou.

Další dva prvky, které vymezily prostor výzkumu, byly existence předchozího výzkumu studentských názorů a časový faktor. Před naším výzkumem proběhl na podzim 1992 výzkum sociologů Z. Čermákové a D. Holdy z Centra pro studium vysokého školství. Z Pedagogické fakulty jejich dotazník vyplnilo asi 100 studentů, dalších 1000 pocházelo z jiných fakult a vysokých škol. Zmíněný dotazník nerozepisoval tak podrobně jednotlivé parametry výuky, její organizace, klimatu, podmínek volby a otázek dráhy jako pozdější dotazník náš (byl také orientován na jiné hlavní téma, na poměr vysokoškoláků k financování studia), nicméně některé odpovědi našich studentů vyvolaly na Pedagogické fakultě znepokojení: fakultní "stovka" hodnotila ve srovnání s "tisícstovkou" celkového souboru v řadě otázek situaci výrazně hůře. Tak zejména v otázce celkové spokojenosti se ke své škole vyjádřilo záporně nebo spíše záporně 70.71% našich posluchačů, zatímco v základním souboru pouze 34.39% studentů.

Byli jsme proto vyzváni mimo jiné i k určité verifikaci těchto neveselých výsledků. Opakování některých otázek z předchozího výzkumu (zejména doslovného znění otázky po celkové spokojenosti) nám tak dovolilo kontrolovat a v případě shodných výsledků i posílit naše vlastní zjištění (bohužel, tento případ nastal).

Současně se tím rozhodlo o hlavním výzkumném nástroji, jímž se stal **dotazník pro studenty**. K rozhodnutí přispěl i časový faktor zadání- konečný termín podzim 1993.

Dotazník byl během své přípravy konzultován s několika studenty, kteří pomohli v tom, aby obsahoval pro ně relevantní

témata v uživatelsky, respondentsky přijatelných formulacích. Začlenili jsme do něj častěji, než je v této tradiční metodě obvyklé, možnost volných výpovědí a možnost hodnocení nabízených či vnucených položek.

Druhá použitá metoda nese název **index**. Spočívá v jednoduchém kroku, v hodnocení všech kursů, které má dosud student zapsány, na stupnici jedna až čtyři. Cíle zavedení této metody byly dva: jednak jaksí oklikou kontrolovat a přitom i obohatit výsledky z dotazníku (např. prostřednictvím seskupení přednášek do různých bloků- didaktiky oborů vs. obory; praxe všeho druhu apod.-, jako korelátu položek hodnocení výuky a její organizace v dotazníku), jednak podle zadání posunout náš výzkum, na rozdíl od předchozího výzkumu kolegů z Centra pro studium vysokého školství, dál za pohled na fakultu jako celek i k pohledu na katedry.

K tomuto druhému bodu je třeba připojit varovné omezení: předmětem studentských vyjádření nejsou všechny katedry fakulty, ale jen výběr, reprezentující hlavní dělení studentů na skupiny, s nímž operujeme: na speciální pedagogiku, učitelství 1. stupně ZŠ a studium všeobecně vzdělávacích předmětů. Informace, týkající se celého souboru a zmíněných tří velkých směrů (včetně toho, jak jsou "syceny" katedrami), považujeme za hlavní- na rozdíl od informací čistě o jednotlivých katedrách, zejména pak o tom, jak jsou studenty hodnoceny uvnitř jedné katedry její různé přednášky. Další omezení: metoda indexu je svým záměrem, z něho odvíjeným designem i způsobem použití a zveřejnění něco zcela jiného než speciálně připravený, projednaný a konsekvencemi vybavený systém hodnocení vysokoškolských učitelů. Proto by s indexem ani podobným způsobem nemělo být na katedrální půdě zacházeno. Do výzkumu zahrnutým katedrám však může sloužit jako orientační zpětná vazba.

Třetí metodou je tzv. **commitment**. Představuje hodnotové dimenze či parametry učitelské a vychovatelské profese, jak ji studenti anticipují, vidí z pozice, kdy jsou na ni většinou teprve připravováni (většinou- část studentů povolání už vykonává). Ať tak či onak, metoda vede k následující představě o způsobu hodnocení fakulty: ta není posuzována jen sama o sobě, v kvalitě, kterou poskytuje bezprostředně (jako když co by kupříkladu pacient posuzují postup svého lékaře při angíně podle mizení bolesti v krku a klesání teploty), ale z hlediska, nakolik připravuje na to, co si já student konstruuji (i za pomoci mých učitelů) jako obrys podmínek, v nichž se budu pohybovat. Schematicky vyjádřeno, Fakulta nakonec= Fakulta sama : Profese.

Data byla získána v letním semestru, na jaře 1993. V červenci jsme vedení fakulty odevzdali výzkumnou zprávu *Studenti '93. 1. Etapa*, která existuje ve více exemplářích. Čtenáři však doporučujeme, aby dal přednost zprávě závěrečné. Na rozdíl od zprávy první obsahuje data nejen o celku souboru, ale i o směrech a katedrách. Dále je v závěrečné věnováno více místa **návrhům opatření** (v ideové rovině, bez způsobů realizace).

Nepřesahujeme však návrhy na opatření zadaný rámeček výzkumu? A v jakém smyslu jsme vůbec vystupovali jako vnější a nezávislí pozorovatelé, jak jsme uvedli na začátku? V čem se v tomto ohledu

liší naše informace od názoru experta a aktéra, např. dlouholetého fakultního učitele, názoru, jenž by byl řečen např. na poradě ke stavu fakulty?

Nezávislost a objektivita je v našem případě dána nejen vnějškovostí naší instituce vůči fakultě, ale hlavně uzavřeností, izolací procedurálně získaného korpusu dat, s nimiž pracujeme. To neznamená, že se snažíme ze sebe uměle dělat osoby, co nechtějí nad data o fakultě nic slyšet. Naopak jsme se snažili k přirozeně nabyté zkušenosti z výuky studentů a z našeho pobytu na fakultě dozvědět se co nejvíce názorů expertů, ba doslechnout se co nejvíce historek, legend, fám, lapsů, vtipů... S. Štech a V. Spilková byli dokonce tak laskaví, že podrobili text první etapy kritickému čtení v záměrně zaujaté expertní poloze a písemně nám sdělili své reakce, čímž nám v řadě otázek pomohli. Pokoušeli jsme se ovšem, aby podobně získaná znalost nevstoupila do interpretace potud, pokud primárně nevyplyne ze souboru metodami získaných dat.

Tímto tvrzením se nemíní, že předložená zpráva je nenapadnutelná. Naopak se jím pro kritiku a pro adekvátní omezení a tím i zpřesnění našeho výzkumu (pro jeho, popperovsky řečeno, falzifikaci) otevírají možnosti, uskutečnitelné právě z pozic expertních a aktérských (příklad z oblasti designu výzkumu: úvodní zmínka, že výzkum mohl být také členěn na katedry se svými studenty vs. vedení fakulty, byla během sběru dat vyjádřena jedním expertem-aktérem).

Převedeno do pragmatiké roviny, rádi bychom, aby výsledky nebyly přilepovány na fakultu jako visačka kvality ani pečeti hanby, ale aby přešly coby jedna z informací, byť specifického charakteru, do toku celkového diskursu o fakultě na fakultě.

Analogické platí pro návrhy opatření: samozřejmě v nich často opakujeme již to, co na fakultě ze strany řady inovátorů a kritiků zaznělo nebo co je zde "ve vzduchu"; současně ale proto vidíme předpoklady na straně našich zjištění. Jeden z nich: nespokojení, kritičtí a pro povolání zaujatí studenti.

Velice si ve zmíněném ohledu vážíme okolnosti, že zadavatel výzkumu nechtěl současně být jeho výlučným uživatelem a že poskytl naší práci publicitu a přístup pro fakultní veřejnost.

Zpracování dat jsme si rozdělili takto: dotazník měli na starosti M. Klusák a M. Rendl, index D. Bittnerová a V. Semerádová, commitment M. Kučera a I. Viktorová.

Kromě nich se na výzkumu podíleli statistici Lumír Gatnar a Alena Škaloudová. Pomáhala nám asistentka Alena Kovaříková.

Za konzultace při přípravě dotazníku děkujeme studentkám Pavlíně Brožové, Tereze Kellerové a Pavlíně Řezáčové.

Za expertní čtení textu první etapy Vladce Spilkové a Stanislavu Štechovi.

Dále děkujeme studentům, kteří se výzkumu zúčastnili, a katedrám a učitelům, kteří ho laskavě umožnili.

V Praze, září 1993

Miloš Kučera

DOTAZNÍK PRO STUDENTY PEDAGOGICKÉ FAKULTY (1993)

Úvod

"Dotazník pro posluchače Pedagogické fakulty" byl vytvořen v průběhu ledna až března 1993 za spolupráce se studenty, se kterými byly konzultovány jak obsahové záměry, tak formulace a konstrukce jednotlivých otázek.

Sběr vyplněných dotazníků probíhal v dubnu až červnu za ochotné spolupráce kateder, které umožnily setkání se studenty a jejich získání pro spolupráci na daném výzkumu. Část dotazníků byla vyplněna studenty na místě, část "za domácí úkol".

Dotazníkového šetření se kromě studentů SPPG a ZŠ1 účastnili studenti studijních kombinací: M-CH, M-Zt, M-Aj, M-Tv, M-Ov, Čj-Ov, Čj-Hv, Čj-Vv, Čj, Pg-Čj/Hv/Ov, Aj-Hv, Aj-Vv, Aj-Rj.

Veškeré kódování a statistické zpracování provedli pracovníci ÚPPV.

Popis vzorku studentů

REFERENČNÍ SOUBOR

Referenční soubor studentů Pedagogické fakulty byl definován pomocí kritéria denního studia a tří hlavních studijních oborů (dle statistického výkazu studijního oddělení zpracovaného k 11.11.1992):

- Speciální pedagogika ("SPPG" = Číselný kód Studijního oboru dle jednotné klasifikace oborů vzdělání 76258 a 76251);
- Základní škola ("ZŠ1" = 76118);
- Všeobecně vzdělávací předměty ("VVP" = 76128).

Složení referenčního souboru ("RS")

Studijní obor	Počet studentů	Podíl na RS
SPPG	327	17,9%
ZŠ1	301	16,5%
VVP	1197	65,6%
Celkem	1825	100,0%

Výsledný referenční soubor představuje 90,1% z celkového počtu 2022 studentů denního studia vykazovaných studijním oddělením k 11.11.1992.

REFERENČNÍ SOUBOR REPREZENTANTŮ

Pro účely daného šetření bylo rozhodnuto, že RS budou reprezentovat pouze studenti 2. až 4. ročníku studia.

Složení referenčního souboru reprezentantů ("RSR")

Studijní obor	Počet studentů				Podíl na	
	ve 2.roč	ve 3.roč	ve 4.roč	ve 2.-4.roč	RSR	RS
SPPG	77	84	105	266	21,7%	81,4%
ZŠ1	55	72	98	225	18,3%	74,8%
VVP	297	221	218	736	60,0%	61,5%
Celkem	429	377	421	1227	100,0%	67,2%
Podíl na RSR	35,0%	30,7%	34,3%	100,0%		

Výsledný referenční soubor reprezentantů představuje 67,2% referenčního souboru a 60,7% z celkového počtu 2022 studentů denního studia.

SOUBOR RESPONDENTŮ

Na dotazník odpovědělo celkem 274 studentů, což představuje 13,6% z celkového počtu 2022 studentů denního studia, 15% z 1825 studentů RS a 22,3% z 1227 studentů RSR.

Složení souboru respondentů

Studijní obor	Počet studentů				Podíl na		
	ve 2.roč	ve 3.roč	ve 4.roč	2.-4.roč	SR	RSR	RS
SPPG	36	33	1	70	25,5%	26,3%	21,4%
ZŠ1	11	39	22	72	26,3%	32,0%	23,9%
VVP	28	64	39	129	47,1%	17,5%	10,8%
Celkem	75	137	61	274*	100,0%	22,3%	15,0%
Podíl SR	27,4%	50,0%	22,3%	100,0%			

* Jeden student neuvedl ročník studia, tři studenti neuvedli studijní obor.

V souboru respondentů je vůči referenčnímu souboru studentů o 7,6 procentních bodů více studentů z SPPG, o 9,8 bodů více studentů ZŠ1 a o 18,5 bodů méně studentů VVP. Co se týče ročníků studia, je v souboru respondentů o 7,6 procentních bodů méně studentů 2. ročníku, o 19,3 bodů více studentů 3. ročníku a o 12 bodů méně studentů 4. ročníku.

CHARAKTERISTIKY STUDENTŮ V SOUBORU RESPONDENTŮ

V souboru respondentů bylo 80,3% dívek a 19,7% chlapců. Věková skladba studentů (rok narození 1970-73 89,8%; 1964-69 10,2%) odpovídala zhruba tomu, že studenti z 66,1% nastoupili na PedF ve školním roce následujícím po maturitě. Většina studentů přicházela z gymnázií (75,5%; SOŠ 21,5%; SOU 2,9%). Absolvované střední školy byly ve 44,5% v Praze, obdobně jako trvalé bydliště studentů (40,1%; 31,4% plánuje po ukončení studia žít a pracovat trvale v Praze). Méně jak 10% studentů je ženatých/vdaných.

V rodinách 37,2% studentů je/byl někdo učitelem nebo vychovatelem. Mimo praxe na PedF 38,3% studentů již pracovalo jako učitelé, 38,7% jako vychovatelé, 54,5% jako vedoucí oddílů, 34,3% jako vedoucí zájmového kroužku a 63,9% jako vedoucí na letním táboře. V současné době, tj. během studia jsou tyto podíly podstatně menší (učitel na ZŠ1 7,7%; učitel na SŠ 1,1%; učitel na jiném typu školy 4,4%; vychovatel 3,3%; jiná práce ve školství nebo zdravotnictví 9,1%). Práce, které by studenti označili jako "přivydělávání si" však provozuje 73,4% studentů.

Většina našich studentů studuje jen na PedF (95,6%), 8,8% studentů podle individuálního studijního plánu.

Percepce podmínek studia na fakultě

Celková spokojenost studentů je vyjádřena v názoru na celkové podmínky studia na pedagogické fakultě. Pro první možnost - "jsem s nimi spokojen, hodnotím je celkově jako dobré" se nevyslovil žádný z respondentů. Necelá třetina (30.7%) zvolila odpověď "i přes některé výhrady u mne převažuje spokojenost nad nespokojeností". Nejvíce respondentů (57,3%) je "spíše nespokojena, k mnoha věcem má vážné výhrady". Odpověď "jsem s nimi nespokojen, hodnotím je celkově jako nepříznivé" označilo zbylých 11,3% respondentů.

Tento výsledek zcela koresponduje s výsledky, které získalo Centrum pro studium vysokého školství v říjnu 1992. V odpovědi na stejně formulovanou otázku (tu jsme do našeho dotazníku záměrně převzali v nezměněném znění) se k odpovědím, vyjadřujícím úplnou či převažující spokojenost přiklonilo 29,3%, k odpovědím vyjadřujícím převažující či úplnou nespokojenost pak 70,7% respondentů. V celém souboru, v němž byli zastoupeni studenti z řady vysokých škol, byl přítom poměr spokojených a nespokojených opačný - 65,5% pozitivních odpovědí a 34,4% negativních.

V dotazníku, který jsme použili jako jednu z metod výzkumu, byly "podmínky studia" strukturovány do tří oblastí - "výuka", "organizace studia" a "klíma". V každé z nich byla identifikována řada parametrů, jejichž kvalitu či kvantitu respondenti posuzovali. Kromě předem formulovaných parametrů měli respondenti možnost doplnit ještě další, které podle jejich názoru v dotazníku chybí.

Frekvenční analýza získaných odpovědí (statistické třídění prvního stupně) pak poskytuje nejen deskripci názorů na různé aspekty studia na pedagogické fakultě. Umožňuje také identifikovat body, kde je kritika nejsilnější a kde tedy jsou potenciální zdroje převažující nespokojenosti.

"VÝUKA"

Použitá konstrukce otázek umožňovala respondentům, aby mohli posuzovat výukové kurzy (přednášky a semináře) značně diferencovaně. Nevyjadřovali se tedy k "přednáškám a seminářům obecně, vcelku", ani k jakési "průměrné přednášce" či "průměrnému semináři", nýbrž měli celkovou sumu kurzů zatřídit vždy ke čtyřem hodnotám (stupňům) daného parametru. Odpovídali tedy u každého parametru na otázku, jaké procento kurzů odpovídá každé ze čtyř hodnot bipolární škály. Tímto způsobem dostává respondent možnost velmi diferencovaného vyjádření o distribuci daného parametru v jím posuzované sumě kurzů.

Komplementární nevýhodou tohoto postupu je nesnadná verbální generalizace odpovědí a omezená možnost jejich prezentace v podobě "nejčastějších názorů". Shrnutí je tu možné jen v podobě středních hodnot, kolem nichž ovšem odpovědi jednotlivých

respondentů kolísají. Jde přitom vesměs o kolísání tak značné (v důsledku diferencovanosti odpovědí), že každé verbální vyjádření je jen hrubou aproximací. Tato nevýhoda nás sice zbavuje možnosti činit jednoduchá prohlášení typu "68% studentů se domnívá, že hodnocení u zkoušek nebývá vždy objektivní". Zachovává ovšem to podstatné, totiž možnost srovnat hodnocení jednotlivých parametrů navzájem a identifikovat kritická místa.

Dále uvádíme přehled parametrů v pořadí podle pomocného ukazatele, který bychom mohli označit jako ukazatel "kritické relevance". Je konstruován jako kombinace dvou veličin: 1. míry důležitosti, dané zařazením parametru mezi tři nejdůležitější; 2. míry negativity či positivity hodnocení daného parametru.

POŘADÍ PARAMETRŮ VÝUKY DLE MÍRY KRITICKÉ RELEVANCE

VÝUKA - (P)řednášky a (S)emináře

1.	-0.15	C6 Požadavky porozumění/formální
2.	+0.13	C1 Poznatky odborně kvalitní/nekvalitní
3.	+0.23	C4 P/S k ostatním zapadají/nesouvisí
4.	+0.48	C7 Hodnocení u zkoušek spravedlivé/nespravedlivé
5.	+0.49	C5 Výuka poskytuje/neposkytuje prostor pro dialog
6.	+0.73	C2 Suma poznatků na P/S se zvládá dobře/těžko
7.	+0.91	C3 P/S jsou pochopitelné/nesrozumitelné

(Kvantitativní koeficienty představují průměrné hodnoty za celý soubor, vypočítané z "hodnoty odpovědí" na jednotlivé otázky -4 varianty odpovědí jsou chápány jako (+/-) bipolární škála-"zvážené" (*2) v případě, že student daný parametr zařadil mezi tři osobně nejdůležitější parametry.)

1. Parametrem "výuky" s nejvyšší kritickou relevancí jsou **požadavky na způsob zvládnutí látky** (C6 - s polárním vymezením "porozumění" x "formální charakter požadavků"). Mezi nejdůležitější ho zařadilo 40,7% respondentů.

Zároveň tu nacházíme největší míru negativních hodnocení. V průměru byla ke kurzům, v nichž se požaduje jen splnit požadavky formálního charakteru, zařazena téměř polovina z nich: "spíše" to platí v průměru o 28,6% a "rozhodně" o 21% přednášek a seminářů.

2. Z nabídnutých sedmi parametrů "výuky" zařazovali respondenti mezi tři nejdůležitější nejčastěji skutečnost, zda **"přednášky a semináře jsou, co se týče poznatků, odborně kvalitní či nekvalitní, banální"** (C1) - 64,5% respondentů.

Zároveň získal tento parametr druhou nejvyšší míru negativních hodnocení: respondenti považují za "spíše" nekvalitní, banální v průměru 27,2% a za "rozhodně" nekvalitní, banální v průměru 18,3% přednášek a seminářů.

Tento kritický akcent na kvalitu výuky také koresponduje s výsledky, které získalo Centrum pro studium vysokého školství u další otázky, která byla v jeho výzkumu položena. Souhlas

s výrokem "většina nabízených přednášek pro studenty je dostatečně kvalitních a zajímavých" vyjádřilo v celém zkoumaném vzorku 46,1% respondentů, avšak jen 15,2% studentů pedagogické fakulty.

3. Parametr postihující nakolik "jednotlivé přednášky a semináře zřetelně zapadají k ostatním" (C4) řadí k nejdůležitějším 23,4% respondentů.

Z hlediska kritičnosti respondentů je tento parametr mezi parametry "výuky" třetí v pořadí: v průměru 41,3% přednášek a seminářů označili respondenti za "spíše" (26,1%) nebo "rozhodně" (15,2%) takové, kde se učí zcela speciální věci, nesouvisející s ostatními.

4. Dalším parametrem, který byl nejčastěji zařazován mezi nejdůležitější, je poskytnutí prostoru pro dialog (C5). Platí to u 40,7% respondentů.

Přitom k negativnímu pólu tohoto parametru přiřazují respondenti o něco více než třetinu kurzů : v průměru 35,3% přednášek a seminářů probíhá "spíše" (23,2%) nebo "rozhodně" (12,1%) bez možnosti dialogu s vyučujícím.

Také u tohoto parametru máme zajímavou možnost srovnání s výše zmíněným výzkumem Centra pro studium vysokého školství. Při vyjádření souhlasu či nesouhlasu s výrokem "při výuce učitelé poskytují studentům dostatečný prostor pro diskusi a uplatnění vlastních názorů" se ze studentů pedagogické fakulty vyjádřilo "spíše ano" 71,7% respondentů, zatímco z ostatních vysokých škol 55,9% respondentů. Je tedy patrné, že vidění pedagogické fakulty je v tomto ohledu příznivější.

5. Je poněkud překvapivé, že přímo řadí mezi nejdůležitější parametry **spravedlivost hodnocení u zkoušek** (C7) nejméně respondentů - 9,9%). Zároveň množství přednášek a seminářů, kde respondenti pociťují hodnocení jako nespravedlivé, není zanedbatelné přesto, že celkově převažuje pozitivní posouzení. V průměru se to týká téměř třetiny zkoušek - u 25,4% zkoušek jde o "spíše" a u 6,7% "rozhodně" nespravedlivé hodnocení.

Další parametry už mají pro respondenty zřetelně nejnižší míru naléhavosti.

6. Tak za málo problematickou můžeme považovat **zvládnutelnost prezentované sumy poznatků** (C2). K důležitým řadí tento parametr 11,4% respondentů. Podíl přednášek a seminářů, na kterých je suma poznatků "příliš velká, těžko se zvládá", tvoří v průměru něco přes pětinu kurzů - ale v průměru jen pro 5,6% z nich to platí "rozhodně", pro 16,9% pak "spíše".

7. Parametr "**pochopitelnost vs. nesrozumitelnost**" (C3) sice řadí k nejdůležitějším 29,3% respondentů. Převahou kurzů, jež jsou v tomto parametru hodnoceny pozitivně (v průměru 78,9% z nich je hodnoceno jako "spíše" nebo "rozhodně" pochopitelných), však určitě nepatří k parametrům kritickým.

Pokusíme-li se předběžně shrnout uvedené výsledky, jeví se z nabídnutých parametrů "výuky" jako kritické především odborná kvalita přednášek a seminářů a jejich vzájemná obsahová souvislost či propojenost. Dále pak zřetelně vystupuje kritičnost respondentů vůči formě požadavků na zvládnutí látky, vyjádřené v dimenzi "*porozumět látce, prokázat dovednosti*" x "*splnit požadavky formálního charakteru*", které patrně spolu se značným podílem zkoušek, kde je hodnocení pocíťováno jako nespravedlivé, identifikuje problém způsobu atestace nabytých znalostí a dovedností.

"ORGANIZACE STUDIA"

Do tohoto bloku byly zahrnuty otázky, které dávají příležitost k posouzení studia od nejobecnějších, koncepčních až po jednotlivé dílčí aspekty.

Uvádíme nejprve přehled těch parametrů, které byly posuzovány prostřednictvím míry souhlasu s nabídnutými výroky. Způsob konstrukce škály je tu zcela obvyklý a interpretačně jednodušší - respondenti vyjadřují své globální hodnocení daného parametru.

Vycházíme přitom opět z pořadí podle "kritické relevance", dané jednak tím, kolik procent respondentů zařadilo daný parametr ke třem nejdůležitějším a dále pak tím, kolik respondentů se přiklání k negativnímu pólu hodnocení. V tomto rámci pak prezentujeme výsledky.

POŘADÍ PARAMETRŮ ORGANIZACE STUDIA DLE MÍRY KRITICKÉ RELEVANCE

ORGANIZACE STUDIA-(P)řednášky, (S)emináře

1.	-1.84	D 8	Možnost vybrat si ve studijním plánu mezi paralelními P/S je dostatečná
2.	-1.59	D 3	Výuka dostatečně vybavuje praktickými dovednostmi pro výkon budoucí profese
3.	-1.32	D12	Možnost "si to zkusit" dostatečná
4.	-1.05	D11	Dost kontaktů se školami a institucemi praxe
5.	-0.92	D19	Množství skript atd. dostačující
6.	-0.89	D16	Nabídky na studium v zahraničí se objevují v dostatečném množství
7.	-0.77	D10	Studium obsahuje příliš poslouchání a studia učebnic
8.	-0.63	D 1	Výuka dává dostatečný obecný kulturní rozhled mimo vlastní obor studia
9.	-0.62	D15	Představa studia v zahraničí vstupuje do okruhu reálných úvah
10.	-0.40	D 9	Dost vlastních výzkumů
11.	-0.39	D 7	Návaznost v semestru/mezi ročníky dostatečná
12.	-0.33	D14	Týdenní rozvrh dovoluje v pohodě stihnout výuku, o kterou mají zájem
13.	-0.08	D13	Osobní poznatky a zkušenosti z praxe analyzují s vyučujícími
14.	+0.22	D 6	Pořadí získávání poznatků z různých předmětů je vhodné
15.	+0.37	D 2	Výuka poskytuje dostatečné odborné teoretické znalosti ze studovaného oboru

Parametry organizace studia se z hlediska kritické relevance člení do několika skupin. Nejvýrazněji vystupují jako kritické tři následující:

1. "Možnost vybrat si v nabízeném studijním plánu oboru vždy z několika možností mezi paralelními přednáškami a semináři" (D8) považuje za jeden z nejdůležitějších parametrů organizace studia 41,0% respondentů.

Zároveň je možnost výběru percipována jako velmi nedostatečná: za "určitě" nebo "spíše" dostatečnou ji považuje 12,4% respondentů, zatímco zbytek se kloní k opaku. Přitom krajní škálovou hodnotu "určitě ne" volí 50,0% respondentů.

2. Vysokou míru kritické relevance vykazuje parametr postihovaný výrokem **"výuka Vás dostatečně vybavuje praktickými dovednostmi pro výkon Vaší budoucí profese"** (D3). Mezi nejdůležitější jej zařadilo 38,5% respondentů.

O kritičnosti při posuzování tohoto parametru svědčí převaha 87,2% negativních odpovědí. ("Určitě ne" odpovídá 36,1% respondentů.)

3. **"Možnost si to zkusit , tzn. učit nebo vychovávat během kontaktu s terénem"** (D12) řadí k nejdůležitějším parametrům 38,8% respondentů.

Také tento parametr patří k nejkritičtěji hodnoceným. Za nedostatečnou považuje tuto možnost 78,1% respondentů, přitom 35% ji pociťuje jako "určitě nedostatečnou".

U dalších parametrů je kritická relevance zřetelně nižší. Také pořadí parametrů tu ztrácí svoji jednoznačnost. Má to dva důvody:

a) Prvním je aproximativnost a orientační charakter ukazatele kritické relevance: při malých rozdílech nemůže mít řazení parametrů svůj pořadový význam a poněkud se mění podle toho, zda zdůrazníme více fakt zařazení parametru mezi nejdůležitější, nebo zda zdůrazníme jeho pozici na hodnotící škále.

b) Druhým důvodem jsou rozdíly mezi respondenty z různých oborů. I když např. kritická relevance určitých parametrů je z hlediska souboru jako celku zhruba stejná, některé z nich mají dosti odlišný význam v percepci respondentů z SPPG, ZŠI a VVP. (Zabýváme se tím níže ve zvláštní kapitole.)

Z těchto důvodů členíme další přehled do skupin parametrů s přibližně stejnou kritickou relevancí, uvnitř nichž zachováváme pořadí už jen spíše kvůli přehlednosti. Tak další čtyři parametry jsou v jakémsi druhém pásmu naléhavosti.

4. Parametr, zjišťovaný mírou souhlasu s výrokem **"máte podle Vašeho názoru během studia dost kontaktů se školami a dalšími institucemi z praxe"** (D11), zařadilo k nejdůležitějším 20,1% respondentů.

Patří přitom k těm, jež jsou viděny dosti kriticky. Tři čtvrtiny respondentů (75,9%) odpovídají negativně - "spíše ne" (44,9%) nebo "určitě ne" (31,0%).

5. **"Množství skript, učebnic a dalšího studijního materiálu"** (D19) považuje za jeden z nejdůležitějších parametrů 10,3% respondentů.

Výrazně tu přitom převažuje nespokojenost - 41,2% je považuje za "spíše" a 32,5% za "určitě" nedostačující. (Naopak určitě dostačující je pouze pro 2,6% respondentů.)

6. Zda "dosavadní výuka dává dostatečný kulturní rozhled" (D1), pokládá za jeden z nejdůležitějších parametrů 18,7% respondentů.

Při hodnocení převažují přibližně ze dvou třetin (67,2%) negativní vyjádření: 50,4% odpovídá "spíše ne" a 16,8% "určitě ne".

7. Dalším parametrem, který zařadilo k nejdůležitějším více než 5% respondentů, konkrétně 8,1%, patří to, zda "studium obsahuje příliš velké penzum poslouchání a studia učebnic" (D10).

Tento pocit převažuje u téměř tří čtvrtin respondentů - 28,1% ho sdílí "určitě" a 44,5% "spíše". "Určitě ne" pak odpovídá jen 3,6% respondentů.

Do dalšího, třetího pásma kritické relevance by mohly patřit dva parametry.

8. Pro osminu studentů (12,5%) patří k nejdůležitějším parametrům "návaznost výuky v semestru a mezi ročníky" (D7).

Hodnocení parametru je mírně negativní: "určitě ano" odpovídá jen 1,1% respondentů, většinu pak tvoří ti, kdo považují návaznost za spíše (43,4%) nebo určitě nedostatečnou (14,2%).

9. Necelá jedna šestina respondentů (15,4%) zařadila mezi nejdůležitější parametry to, zda "uspořádání týdenního rozvrhu dovoluje stihnout v pohodě výuku, o kterou mají zájem" (D14). Hodnocení tohoto parametru není ve srovnání s ostatními nijak výrazně negativní, i když negativní výroky mírně převažují (51,8%) a zcela spokojených je méně (13,9%) než zcela nespokojených (22,6%).

10. Poslední parametr, jenž řadí k nejdůležitějším více než 5% respondentů (6,6%), je vyjádřen mírou souhlasu s výrokiem "Vaše osobní poznatky a zkušenosti z praxe analyzujete s vyučujícími" (D13).

Mírně převažující negativní hodnocení (54% negativních odpovědí) je tu především výrazem rozdílu mezi frekvencí odpovědí "spíše ano" (35,0%) a "spíše ne" (45,6%).

Do okruhu kritické relevance, tak jak jsme ji vymezili, nevcházejí parametry s relativně příznivým hodnocením nebo s nízkou mírou důležitosti pro respondenty.

Skutečnost, zda "dosavadní výuka poskytuje dostatečné odborné teoretické znalosti ze studovaného oboru" (D2), řadí k nejdůležitějším parametrům 22,7% respondentů. Parametr však patří k celkově příznivěji hodnoceným: souhlasně tu odpovídá 64,4% respondentů, negativně pak 37,2% ("určitě ne" jen 4,7%). Zajímavé je ovšem také zjištění, které parametry považují respondenti za nejméně důležité. Patří k nim jak reálnost úvah o studijním pobytu v zahraničí (D15 - 1,9%), tak množství nabídek na něj (D16 - 2,6%). Byť tyto skutečnosti patří k negativně hodnoceným (71,9%, resp. 74,8% negativních odpovědí), nesehrávají patrně v současné situaci v percepci podmínek studia velkou roli.

Podobně nízkou míru důležitosti (2,5%) má pořadí, v jakém získávají poznatky z různých předmětů (D6 - s 63,5% pozitivních odpovědí).

Relativně nedůležité je pro respondenty za současných podmínek také to, zda dělají dost vlastních výzkumů prostřednictvím seminárních a ročníkových prací (D9 - 3,7%), byť tento parametr hodnotí negativně 62,4% respondentů.

Z přehledu je patrné, že z parametrů, které jsou respondenty pocítovány jako kritické, vystupují nejzřetelněji dva okruhy.

1. Jedním z nich je možnost vybrat si z paralelní nabídky přednášek. Toto zjištění může do jisté míry souviset s kritičností vůči kvalitě výuky a vůči formě požadavků na prokázání zvládnutí látky, kterou jsme konstatovali výše při analýze parametrů bloku "výuka". Možnost výběru, volby, nejspíše respondenti vidí mj. jako způsob, jak si jejím prostřednictvím zajistit to, co považují pro sebe za nejprůměrnější.

2. K druhému okruhu kriticky pocítovaných parametrů patří ty, které se týkají nedostatečných kontaktů s praxí během studia a nedostatečnosti praktické přípravy, umožňující nabýt a také odzkoušet praktické dovednosti.

Ještě plastičtěji to vystupuje z odpovědí na otázky, zkoumající proporcii druhů poznatků, které by měl student na fakultě nabýt. Ptali jsme se jednak na proporcii reálnou (D4), jednak ideální (D5). V tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty:

	kulturní rozhled	teoretické znalosti	praktické dovednosti
reálný podíl ve výuce (máte)	21,2%	60,9%	17,9%
ideální podíl (měli byste mít)	26,4%	35,2%	38,4%

Z tabulky je patrné, že podle respondentů by se měl více než dvojnásobně zvýšit podíl výuky směřující k praktickým dovednostem, takže by byl přibližně v rovnováze s teoretickou výukou.

Zajímalo nás také, nakolik může podle názoru respondentů škola připravit absolventy na učitelskou či vychovatelskou profesi. Položili jsme opět otázku na školu ideální a reálnou. Zatímco **ideální** škola může podle názoru respondentů připravit na 63%, pedagogická fakulta je reálně připraví na 33% (jde opět o průměrné hodnoty). Nacházíme tu tedy zhruba stejný poměr reálného a ideálního stavu, jako byl v předchozí otázce poměr reálné a ideální proporce přípravy směřující k praktickým dovednostem.

Není sice možno interpretovat tuto podobnost jako přímou souvislost mezi množstvím přípravy orientované na praktické dovednosti a ideální podobou fakulty, nicméně toto zjištění z jiné strany podporuje závěr o tom, že **nedostatek praktické profesní kompetence nabyté v průběhu studia je respondenty pocítován jako jeden z neuralgických bodů fakulty.**

Poměrně stabilní je tento obraz i při srovnání ročníků. Případné rozdíly se tu zdají logické. Tak u studentů 2. ročníku

zjišťujeme vyšší proporce teoretických znalostí (v průměru 66,3%) oproti 3. (59,4%) a 4. (58,5%) ročníku. Komplementárně k tomu jsou orientovány rozdíly v podílu výuky "praktických dovedností" - 12,7% u 2. ročníku, zatímco u 3. ročníku 19,4 a u 4. ročníku 20,8%.

Kromě parametrů, které jim byly v dotazníku nabídnuty, měli respondenti možnost konstruovat parametry vlastní. Při zpracování výsledků se ukázalo, že tyto přidané parametry jsou cenné především při kvalitativním rozboru, zatímco jejich převedení do standardní podoby pro potřeby kvantitativního zpracování by nepřineslo adekvátní efekt.

Možnost přidat vlastní parametr využila menšina respondentů - v bloku C. "Výuka" to bylo 125 respondentů, z nichž 26 přidalo 2 vlastní parametry a 15 dokonce 3, takže jsme získali celkem 181 návrhů.

V bloku D. "Organizace studia" využilo možnost přidat vlastní návrh parametru 55 respondentů, z nichž pak 15 dalo dva návrhy a 6 návrhy tři. Zde jsme tedy získali celkem 82 návrhů.

Návrhy nových parametrů jsou obsahově dosti různorodé. Při jejich kategorizaci zjistíme, že někdy jednak nerespektují tematické vymezení bloku dotazníku, jednak se týkají i problémů tematizovaných už v námi nabídnutých parametrech. Níže uvádíme kategorizaci "přidaných parametrů", ať už byly uvedeny v bloku C (C8 - C10) nebo v bloku D (D21 -23), v pořadí podle četnosti jejich výskytu:

Vztah k praxi, uplatnitelnost, využití v praxi,	
	v budoucí profesi 43x
Jiné aspekty kvality přednášek a seminářů	38x
z toho:	
- aktuálnost	10x
- smysluplnost	9x
- suma a úroveň předávaných poznatků ...	4x
- zajímavost, poučnost	3x
- povrchnost, uspěchanost	3x
Kvalita vyučujících	38x
z toho:	
- odborná kompetence	18x
- didaktická kompetence	11x
- osobní kvality a přístup	8x
Koncepčnost výuky, její návaznost a propojenost	21x
Praxe, praktická příprava	15x
Možnost vlastní volby, výběr, volitelnost	14x
Rozvrh, rozmístění fakulty, přejíždění	12x
Požadavky a prostor pro samostatnou studijní aktivitu ...	9x

Je třeba zdůraznit, že naprostá většina parametrů byla respondenty konstruována proto, aby mohli k jimi identifikovaným aspektům podmínek studia zaujmout kritický postoj. Můžeme konstatovat, že jejich přehled je v souladu se závěry, které jsme učinili na základě analýzy kritické relevance parametrů předem konstruovaných. Nejlepší přehled o tom podává soupis navrhovaných parametrů v příloze č. 3. Zde se omezíme na pokus o stručné vystižení témat, která zde zaznívají nejčastěji.

Důraz na kvalitu výuky a kritické výhrady k ní jsou tu jednak částečně zopakovány, jednak konkretizovány. To přináší také diferencovanější pohled na to, co rozumějí studenti pod označením nízké kvality výuky a její nekonceptnosti. Jde jim např. o to, že se v přednáškách a seminářích **opakuje pořád totéž** a není patrný nárůst poznání. Často je tato nekvalita spojována s kvalitami vyučujících. Je zřejmé, že kromě **odborné a didaktické nekompetence** vytýkají studenti vyučujícím také **nezájem** připravit a realizovat kvalitní výuku, **pasivitu**, **nevstřícnost** až **přezíravost** vůči studentům.

Významným momentem kvality výuky, který jsme v námi nabízených parametrech nepostihli, je **praktická relevance teoretické výuky**, resp. to, jak ji vyučující dokáže zprostředkovat. Její nedostatek či nezřetelnost jsou pak pocíťovány jako nesmyslnost, zbytečnost, v lepším případě jako odtrženost od praxe, její neznalost, akademická teoretičnost.

Vztah teoretické a praktické přípravy se tu znovu objevuje i v dalších rovinách jako nedostatečná praktická příprava a nedostatečnost kontaktů s praxí.

Silně je tu znovu zastoupeno volání **po alternativnosti, možnosti volby a vlastního rozhodování**. Spolu se stížnostmi na rozvrh, na obligatornost velkého množství kurzů a v důsledku toho omezené možnosti pro samostatnou studijní aktivitu vytváří obraz příliš rigidního systému průchodu studiem, kde je vše dáno preskripcí. Navíc přemíra toho, co je povinné a přitom banálně se opakující a nezajímavé, do značné míry znemožňuje realizaci vlastních představ o přípravě na profesi.

"KLIMA"

V bloku "klima" byly zařazeny především otázky sledující různé dílčí aspekty života studentů na fakultě, které jako by jen doplňovaly obraz kvality výuky a organizace studia - tj. aspekty, které se jeví logicky meritorní pro studenty, jejichž členství v organizaci je definováno zájmem o vysokoškolskou profesní přípravu. Konkrétně byli studenti tázáni na to, co si myslí:
o prestiži studovaného oboru na fakultě;
o komunikaci a vzájemné podpoře mezi studenty i mezi studenty a učiteli;
o korektnosti vzájemného chování mezi zaměstnanci fakulty a studenty a o své zkušenosti s případnými rozhořčujícími událostmi vyplývajícími z tohoto chování;
a rovněž o předpokladech jejich kompetentního chování při plnění povinností a využívání možností při studiu a v životě fakulty jako celku (tj. orientace, zvládání a kontrola).
V daném bloku však byly rovněž zařazeny dvě otázky, nabízející studentům možnost globálního/syntetického vyjádření, které mohlo být odlišné od jejich prvního hodnocení celkových podmínek studia prizmatem osobní ne/spokojenosti (dle otázky B1). A i když odpovědi na dílčí otázky mají svou informační hodnotu jak samy o sobě, tak ve statistických souvislostech, vytváří pro ně odpovědi na globální otázky, a především na volnou otázku E1, nezastupitelný interpretační kontext.

Že je celkové klima na Pedagogické fakultě horší než očekávali (E27), prohlásilo 80,6% studentů (z 274). To je dokonce o dalších 12% více studentů s negativní zkušeností než v případě 68,6% studentů -více či méně, přece však- nespokojených s celkovými podmínkami ke studiu (B1). (Také "příjemně překvapených" bylo jen 1,8%, zatímco "velmi zklamaných" 23,7%; relativně nejvíce kritických studentů je ve skupině SPPG - 91,4% negativních odpovědí, ZŠ1 80,6% a VVP 75, 2%.) K obdobně vysoké míře shody v kritickém hodnocení došlo v případě slovních odpovědí na otevřenou otázku (E1), umožňující vyjádřit "*několika (maximálně třemi) klíčovými slovy /Váš/ převažující pocit z celkového klimatu na pedagogické fakultě*". Jen 2,9% studentů se vyjádřilo pouze v hodnotově pozitivně orientovaných slovech a alespoň jednu pozitivní charakteristiku vyjádřilo dalších 8,4%. Celkově tedy 78,9% studentů se v dané otázce vyjádřilo ke klimatu kriticky (9,8% respondentů na danou otázku neodpovědělo vůbec!).

Taková míra shody v kritickém postoji k fakultě u sledovaného souboru studentů poněkud odsunuje do pozadí zájem o sledování faktorů diferencujících mezi ne/spokojenými studenty - s eventuální perspektivou odhalení osobních či osobnostních charakteristik uzpůsobujících jedince ke kritickému postoji již před příchodem na fakultu a tedy relativizujících vypovídací hodnotu jejich názorů z hlediska zájmu o názor Studenta fakulty. Kritický postoj studentů vůči fakultě je konvenční. Výstřední je postoj nekritický. Jako prioritní tudíž vyvstává otázka diferenciaci studentů "uvnitř kritického postoje" - což je otázka v každém případě závazná z hlediska zájmu o "akční, praktický

význam" názorů studentů pro život fakulty jako celku. (Nejde o popření principiální metodologické významnosti sledování diferenciací mezi ne/kritickými či ne/spokojenými studenty, ale spíše o určení priorit při postupu analýzy.) Pro tuto diferenciaci je však nezbytná další postupná kvalitativní analýza odpovědí studentů na otevřenou otázku E1.

Při samostatném vyjadřování převažujícího pocitu z celkového klimatu na pedagogické fakultě používali studenti zcela bezkonkurenčně nejčastěji klíčová slova "zmatek" (68x) a/nebo jeho synonymum - "chaos" (65x).¹⁾

Pro další analýzu byl vybrán postup kategorizace vycházející z předpokladu, že použití klíčových slov zmatek/chaos je pro studenty významově zakotveno spíše v charakteristice stavu fakulty jako organizace, resp. jako sociálního prostředí v širším slova smyslu, než v charakteristice svého subjektivního stavu v doslovné reakci na část formulace otázky.²⁾ Na základě výše definovaného předpokladu pak můžeme vyčlenit "chaotický stav fakulty" - **nedostatek/nečitelnost řádu a smyslu v životě fakulty**, vyjádřený pomocí klíčových slov: *zmatek, chaos, nepořádek, chaos v organizaci, špatná organizace, nepřehlednost, neinformovanost, neuspořádanost, chaotické hledání koncepce, nejasněná koncepce* - jako první emergující klíčovou kategorií, zprostředkující další analýzu. (V této kategorii vyjádřilo svůj pocit 156 studentů - tj. 56,9% z 274.)

Již v kategorii "chaotického stavu" byly sdružené výpovědi akcentující kritiku dvou relativně samostatných dimenzí: tj. kritiku organizace chodu fakulty a kritiku kvality výuky (v širším slova smyslu, než jak byla vymezena v dotazníku v bloku C). K výše uvedeným kvalitám se však vyjadřovali rovněž studenti, kteří se nevyjadřovali explicitně v kategorii "chaotický stav". Sledujeme-li tyto dimenze bez ohledu na klíčová slova zmatek/chaos, můžeme získat následující kategorizaci (kód doslovných výroků uvádíme v příloze):

I. ŠPATNÁ ORGANIZACE

Špatná organizace/Nepořádek: 28 "hlasů" (10,2% z 274)

Neinformovanost: 12 "hlasů" (4,4% z 274)

Nespolupráce: 11 "hlasů" (4,0% z 274)

Uspěchanost/Nervozita/Nejistota: 16 "hlasů" (5,8% z 274)

VYŽILOST

Setrvačnost/Vyžilost: 39 "hlasů" (14,2% z 274)

Odcizenost/Formálnost: 16 "hlasů" (5,8% z 274)

Nezájem/Lhostejnost: 21 "hlasů" (7,7% z 274)

II. NEDOSTATKY V KONCEPCI

Nevysokoškolskost studia/výuky: 4 "hlasy" (1,5% z 274)

Nekonceptčnost studia/výuky: 26 "hlasů" (9,5% z 274)

NEKVALITNÍ VÝUKA

Zbytečnost/Nepřaktičnost: 24 "hlasů" (8,8% z 274)

Neodbornost: 8 "hlasů" (2,9% z 274)

Můžeme se tedy ptát: Jak silný/početný byl vlastně hlas kritiky v daných kategoriích v celém souboru respondentů?

A můžeme odpovědět: Co se týče množství zapojených "hlasů", představují "špatná organizace"/"vyžilost" hlas 117 studentů, (tj. 42,7% z 274) a "nedostatky v koncepci"/"nekvalitní výuka" hlas 65 studentů, (tj. 23,7% z 274); a tudíž je lze považovat za další klíčové kategorie celkového klimatu na fakultě. (V 15 započítávaných případech vyjádřili studenti svůj pocit v obou kategoriích.)

Konečně lze jako kategorii považovat vyjádření skupiny 33 studentů (tj. 12,4% z 274), kteří svůj kritický postoj vůči klimatu fakulty formulovali sice pouze v termínech **subjektivních stavů** či intencí, avšak pregnančně, a jejichž obsah, resp. jeho spektrum, snad nejlépe reprezentuje trojice - "*ztráta smyslu*", "*stísněnost*" a "*nuda*", případně ještě "*chci do praxe*".

Na základě provedené kvalitativní analýzy máme tedy celkem věrohodné rozlišení obsahové struktury studentské kritiky fakultního klimatu. Tuto strukturu jsme vyjádřili ve formě vyčleňující tři smysluplné okruhy jeho problematických stránek. K těmto "problematikám" můžeme vytrdit tři nepřekrývající se skupiny studentů (představující celkem přes 2/3 respondentů), odlišující se zaměřením tematizace svého "*převažujícího pocitu*" v rámci kritiky tohoto klimatu.

Chceme-li postihnout **povahu jednotlivých kritických orientací a prozkoumat jejich akční význam**, stojí za to vyjít od ještě podrobnější analýzy obsahové stránky studentských názorů vyjádřených v dané otázce a zároveň zohlednit kontext dalších, dílčích, dotazníkem sledovaných informací.

Když se tedy studenti vyjadřovali k fakultě prakticky samostatně, byl poměr sledovaných kritických orientací (Výuka/Organizace/Subjektivita) 50/102/33 studentů, tj. 27%/55%/18%, resp. zhruba 3/5/2. **Převažuje tedy zcela zřetelně problematika organizace chodu fakulty**, obdobně, jako *když spolu studenti hovoří o studiu a nebo o povolání (E3)*, tak je to pro většinu studentů (71,2%) *spíše o praktických, provozních otázkách studia (než o problémech profese a našeho školství)*. (Převaha tematizace problematiky organizační nad problematikou výuky se objevila rovněž, když studenti popisovali rozhořčující události ze života na fakultě - viz dále.) I když jsme nezadali studentům přímou otázku, ve které by mohli vyjádřit, zda otázky organizace chodu fakulty jsou pro ně osobně důležitější, než otázky kvality výuky či subjektivní prožívání studia, můžeme usuzovat, že **převažující orientace studentů na tyto problémy ve vztahu k fakultě přesahuje situaci náhodné, dotazníkem navozené asociace**. A můžeme tedy dále usuzovat, že **problematika organizace chodu fakulty obsahuje parametry, když ne nejprřednější, tak určitě přední z hlediska jejich kritické relevance**.

V zásadě můžeme v této orientaci vyčlenit dva okruhy témat - "**technické**" a "**systémové**", z hlediska akčního významu pak témata odkazující spíše do oblasti řešení "**operativních**" a nebo řešení "**koncepčních**".

K prvnímu okruhu by patřila témata vyjadřující jakoby zcela praktické, věcné, poměrně jasně ohraničitelné nedostatky,

poklesky či dílčí problémy. Pojmově bychom je mohli v řeči studentů označit jako "nepořádek". A docela dobře bychom si mohli představit, že "nepořádek" (neuspořádanost či nepřehlednost) je možné "uklidit" operativně prostřednictvím jednorázových administrativních opatření, resp. přesněji - prostřednictvím jednorázových opatření zvyšujících výkonnost fakultní administrativy.

Tak např. hned "neinformovanost": "*nedostatečné informace, chybí inform. dostatečná, studijní od. nic neví, nikdo není o ničem informován, nikdo nic neví*". Tematizovaná jen 12 "hlasy", které však svým způsobem reprezentují většinu svých kolegů, neboť na konkrétní dotaz, zda studenti cítí, že jsou "o studijních povinnostech i o možnostech studia a života na fakultě jako celku informováni v dostatečné míře" (E13) - odpovídá většina záporně (71,5%) a většině (72,6%) se rovněž občas nebo poměrně často stává, že dodatečně zjistí, že jim na fakultě něco "uteklo" nebo něco "propásli" (E14). Takto vymezený problém neinformovanosti může být řešen, resp. poptávka po větší informovanosti, může být úspěšně uspokojena třeba i jen zpřehledněním, zpřístupněním či inovací informačních médií.

Další problém "uspěchanosti/nervozity/nejistoty" - "*rozlítané, uspěchané, spěch, uhoněnost, žádný klid pro práci nerváky, nervozita, nejistota*" - tematizovaný 16 "hlasy" sice asi odkazuje nejen k týdennímu rozvrhu přednášek a seminářů a notoricky známé Achillově patě Pedagogické fakulty, tj. k jejímu rozmístění na rozloze zvíci okresu (také více jak 1/2 studentů uspořádání týdenního rozvrhu nedovoluje stihnout v pohodě výuku, o kterou mají zájem; a zcela bezproblémů je v tomto ohledu jen 14% studentů - D14). Je totiž možné, že studenti mají na mysli i rozvržení studia v rámci semestrů či rozvržení práce v rámci kurzů. V každém případě však jde o rozvržení předepsané v rámci administrace studia či výuky a tedy opět věc spíše technického rázu. Uspokojování potřeb/poptávky studentů se pak opět jeví -řečeno jazykem organizační teorie- věcí "rozhodnutí a zdrojů".

Konečně je zde problém "nespolupráce" - "*nespolupráce, nespolutpráce mezi studenty a katedrami, vstřícnost pedagogů - nespolutpráce kateder, neschopnost? neochota spolupráce mezi jednotlivými katedrami, katedry se nedokáží dohodnout - fungující dobrý kontakt vyučující x student, nemožnost komunikace, nekomunikativnost, nedorozumění*" - který tematizovalo 11 "hlasů".³⁾ Problém nespolutpráce je již značně komplexní. Byla tázána spolupráce mezi studenty (E5), tj. zda se "*mezi sebou stýkají, pomáhají si a podporují se v dostatečné míře*", což je názor, ke kterému se kloní prakticky dvě třetiny studentů (66,1%). Z hlediska studentů by kontakt a spolupráce s učiteli, resp. s většinou učitelů (79,8%), mohly být přínosné (E22). Odhadované procento studentů, kteří o tento kontakt skutečně mají zájem (66,3%), vychází o 13,5% bodu nižší (E21), zhruba však odpovídající průměrnému hodnocení vstřícnosti učitelů. z nichž kontakt se studenty údajně vyhledává 67,3% (E20). Konečně, tyto odhady asi nemusí být příliš vzdálené realitě, neboť 51,8% studentů uvedlo, že má "*blízký či přímo přátelský pracovní vztah k některému ze svých učitelů*" (E23). (Přičemž existují

statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými ročníky - pro studenty 2.ročníku je poměr MÁ/NEMÁ 39,2%/60,8%, pro 3.ročník 55,2%/44,8% a pro 4. 66,7%/33,3%.)

Ve sledovaných parametrech nevypadá problém nespolupráce tak kriticky, spokojíme-li se s "většinovým kritériem". Pravda, 44% studentů bez blízkého pracovního vztahu k některému ze svých učitelů? Pravda, ve 4. ročníku má tyto vztahy vlastně 67%, když lze očekávat, že by prakticky všichni studenti měli spolupracovat se svým školitelem na své diplomové práci?

I tento problém by šlo chápat technicky, jako **nedostatky v koordinaci** řešitelné péčí o jasnou artikulaci odpovědnosti v rámci programu činnosti organizace a jejího organizačního řádu a o vymezení "odpovědnosti za uplatňování sankcí za nezodpovědnost" po linii hierarchických vztahů.

Nakonec se však ani technické pojetí problému nespolupráce nemůže vyhnout tomu, že je daný problém rovněž věcí **narušených etických vztahů mezi členy organizace.**

Tak např. většina (resp. 58,8%) zažila *vůči sobě ze strany vyučujícího, funkcionáře nebo úředníka fakulty takový postup nebo chování, které /Vás/ opravdu rozhořčily* (E6).⁴⁾ Dříve, než se podíváme blíže o jaké "rozhořčující události" šlo (dle E7 měli studenti uvést *pouze jednu událost, která (Vás) rozhořčila nejvíce*)⁵⁾, však ještě uvedme, že v pořadí dle frekvence vystupují na prvním místě "rozhořčovatelů" učitelé (38,3%) po úřednících (12,8%) a funkcionářích (5,5%; 40,5% studentů otázku E9 vynechalo, 2,9% uvedlo jinou osobu). A poznamenejme, že když studenti posuzovali korektnost chování celých těchto skupin členů fakulty "skórovala" skupina učitelů o 16% bodů lépe než sdružená skupina úředníků a funkcionářů (E17aE18).

Studenti popisovali rozhořčující zkušenosti, které vztahovali jednak k porušování norem zvláštních mezilidských vztahů specifických pro život na fakultě jako organizaci, resp. jako konkrétní, tj. specializované organizaci - tedy události situované "do procesu administrativy" a "do procesu výuky", jednak k porušování obecnějších norem mezilidských vztahů - tedy události "rozhořčujícího způsobu jednání vůči studentům", které z hlediska života fakulty třeba ani nepovažovali za nutné blíže situovat.⁶⁾

Výroky studentů týkající se událostí situovaných "do procesu administrativy" a "do procesu výuky" jsou cenné především tím, jak plasticky ilustrují rejstřík konkrétní zkušenosti studentů, na jejímž základě mohli formulovat svá heslovitá kritická vyjádření k organizaci chodu fakulty a kvalitě výuky. Z poměru frekvence vyjádření v daných dvou kategoriích, který činí zhruba 8/5, můžeme vyvozovat podporu pro naši dřívější úvahu o míře kritické relevance organizační problematiky pro studenty (viz výše). Konečně, z poměru mezi podíly výroků kódovaných v rámci výše uvedených kategorií a rozložením odpovědí v otázce E9 je zřejmé, že mezi "postupy a chování" učitelů, které studenty skutečně rozhořčily, nepatřily jen aktivity bezprostřední výuky (hodnocené dle kvality předkládaných poznatků a ztvárnění vyučování, včetně spravedlivosti hodnocení výkonu studentů), ale též jejich účast na organizaci této výuky.

Mezi výroky studentů týkající se událostí rozhořčujícího způsobu jednání vůči studentům, které jsou zcela meritorní z hlediska našeho zájmu o problematiku etických vztahů mezi členy organizace, vystoupilo jako nejfrekventovanější kategorie "ponižování studentů" (celkem 38 "hlasů", tj. 23% ze 165, 13,8% z 276): "povýšené chování, ponižování, podceňování, arogance, jednání bez úcty, nerespektování a netaktní jednání, podceňování (našich) schopností".

Ponižování je uváděno jednak v konkrétnější souvislosti zacházení se studenty "jako s dětmi", "nerespektování druhého dospělého člověka", a to např. i takovou formou, jako:

- "ponížení celého (kruhu) ročníku na úroveň žáků 1. stupně ZŠ
- zesměšnění, udělování hvězdiček za výkon, přesazování za trest do prvních lavic", "v semináři vyžadoval naprostý klid a pozornost ke zcela prázdnému a nudnému a výkladu, při mírném vyrušení (pošeptala jsem něco spolužákovi) jsme byli vykázáni z výuky", "vystoupení v semináři /../ pedagog nenechal celý výstup proběhnout, přitom ponižování a nevh. chování!; cítí to i ostat. spolužáci; chová se k nám jako k dětem - ba hůř; chudáci děti" - pravděpodobně též -

"např. na návštěvě zařízení neustálé napomínání, ať neděláme ostudu, nemáme připomínky, nekritizujeme, zbytečně se nevyptáváme" - nebo když -

"kruh měl připomínky k výchovné činnosti jedné paní učitelky; bylo sděleno - nesmíte si dovolovat to, co my dospělí!!!".

Jednak je uváděno bez této asociace, jako různé verbální "napadení ze strany učitele" vůči "OSOBNOSTI studenta": ať už formou "oslovování miláčkové, dámo, ... zvedněte pacinky" či formou "posměchu", "nadnesených výtek", "vulgární odpovědi", "provokace, urážky a dvojsmyslné poznámky" a situačně neadekvátních výroků -

"při zkoušce z (...) mi bylo řečeno, zřejmě závidíte nad novým kostýmek, že zkoušky získávám asi jinak než-li hlavou"; studentům alternativního studia "Ulejšáci se zase chtějí něčemu vyhnout!";

"'Vypadněte, potřebuju si tady něco udělat.' - toto řekla po té, co vstoupila do učebny, kde jsme měli výuku";

"studenti NŠ mají tolik volného času, že neví co s ním, a proto si vyplňují čas tím, že plodí potomstvo (cituji)".

Konečně jako arogantní může být vnímán i "nezájem vyučujících (...) o projevy vlastní iniciativy studentů a o jakýkoliv projev invence v klauzurních pracích".

To, že 23% ze 165 studentů, bylo rozhořčeno proto, že považovali chování vyučujících za ponižující jejich lidskou důstojnost, zřejmě neznamená, že by ostatní studenti, kteří uváděli další případy rozhořčujícího jednání se studenty, nemohli prožívat tyto situace jako ponižující či nedůstojné. Pravda, studenti přece explicitně tematizovali příčinu svého rozhořčení jinak. Čteme-li však některé jejich výroky o "nezájmu" či "nepochopení", jsme na vážkách, zda jejich souhrnné označení jako kategorie "nevstřícnost vůči studentům" není nemístným eufemismem. (Ostatně obdobný pocit máme i při čtení některých "dalších explicitních případů rozhořčujícího způsobu jednání se

studenty" /11 "hlasů"/ a již zmíněné subkategorie "nespravedlivost hodnocení výkonu studentů" - viz poznámku č.6 /15 "hlasů", 1 "hlas" kódován rovněž v rámci "ponižování .."/ .)

Méně konkrétně studenti psali o "*nevstřícnosti úředníka*" či "*nezájmu učitelů k problémům studentů*", resp. o "*nevycházení vstříc profesorů vůči (nám) studentům v ot. klasifikace, dodržování konzultačních hodin...*". Konkrétněji se jednalo o již zmíněný arogantní nezájem "*o projevy vlastní iniciativy ..*" nebo o to, že "*pracovník katedry (nám) odmítl zapůjčit techniku, kterou (jsme) potřebovali pro dokončení práce pro fakultu*", případně, že vyučující přijde ke zkoušení o dvě hodiny později "*a neomluvil se ani neřekl důvod*" nebo jiná měla "*neustálé pozdní příchody; často nepřišla vůbec*". Vyučující taky "*nedodržel velmi důležitý slib, který mohl mít vliv na další průběh studia*".

Studenty rovněž rozhořčovala "*neschopnost komunikace*", když se např. s paní X-Y "*neshodli (...) absolutně v ničem, možnost komunikace, natož rozumné diskuse nepřicházela v úvahu*". Pocítili nejen "*nechuť diskutovat*", ale též "*direktivní postoj neschopný dialogu*", "*trvání na svém bez jakékoli možnosti diskuse či domluvy*", "*neústupné stanovisko učitele ke studentům*" a rozhořčila je i "*neochota připustit jiný názor*", resp. "*neochota uznat (naše) argumenty*". K čemu také může dojít při nepochopení v komunikaci mezi studenty a jejich pedagogy? Minimálně k "*ignorování (našich) připomínek ke koncepci, k vyučujícím*" nebo k tomu, že - "*Při dohadování přesunu výuky, který byl nutný, jsem zastupovala celý kruh. Přesun se dotyčné vyučující nehodil, a tak si na mne zasedla.*" - a nebo také k tomu, že jim jejich pedagog poví - "*Nevyhovuje-li Vám stud. plán PedF, jděte studovat jinam*".

Celkem tedy 86 studentů uvedlo nějaký případ narušení mezilidských vztahů ze strany učitelů, úředníků a funkcionářů, jehož příčinou byl rozhořčující způsob jejich jednání se studenty - především ponižování, nespravedlivost či nevstřícnost (86 studentů představuje 52,1% ze 165 a 31,2% z celkového souboru respondentů).

Tedy více jak polovina studentů zažila nějaké **nekorektní** jednání vyučujícího, funkcionáře nebo úředníka, které je opravdu rozhořčilo a téměř třetina byla rozhořčena porušováním **základního etického kodexu vztahů mezi lidmi**. Přitom v průměru je chování vůči studentům ze strany 75,3% učitelů vždy nebo téměř vždy korektní (E17). Korektně se chová rovněž většina (59,4%) úředníků a funkcionářů fakulty (E18). Dle průměru názorů se chová korektně vůči učitelům i většina studentů (69,9%; E19). Administrativní řešení tohoto problému pak odkazuje k sankcím v oblasti personální práce.

Dostáváme se tak k tématům systémovým, resp. koncepčním. Koncepční aspekt měli samozřejmě i všechny předchozí problémy. Např. je věcí pojetí, zda je problém rozvržení programu výuky skutečně principiálně řešitelný v rámci tradičního modelu centralizace odpovědnosti za sladění všech stránek rozvrhu studia studentů fakultou a zda např. institucionalizovaná

a sankcionovaná delegace a dělba odpovědnosti mezi fakultou, katedrami a studenty nevede k využívání takových forem, jako jsou: kreditní systém, integrace a diverzifikace studijních programů v rámci celé univerzity anebo obdoby obchodních "joint ventures" s mimouniverzitními organizacemi - ke zvládnutí požadavků na růst rozsahu studujících a na diverzifikaci a flexibilizaci studia za současného relativního poklesu disponibilních zdrojů. Anebo, je to opět věci pojetí, zda vůči výše uvedeným kvantitativním údajům o procentu nekorektně jednajících členů fakulty zaujmeme implicitně pozitivní stanovisko skrývající se za rétorickým obratem většina/menšina, nebo zda usoudíme, že skrývající se menšinové podíly rozhodně nejsou marginální a tedy nějaký operativní zásah vyžadují, a nebo, že dané menšinové podíly vlastně skrývají natolik velkou míru nerespektování norem chování ve vzájemných vztazích mezi členy fakulty, že operativní administrativní zásahy - spočívající v přidělování zdrojů a deklaraci norem, příkazů a sankcionování jejich porušování - jsou prakticky neefektivní, resp. -ještě dále- že je téměř nepředstavitelné uspokojivě řešit jakýkoliv, byť dílčí problém života fakulty administrativním opatřením, když přes 40% funkcionářů a úředníků nejedná korektně - tj. když nejedná správně, nedbá zásad, nechová se v duchu zásad poctivého, slušného vztahu mezi lidmi.

Studenti zaujímající poslední zmiňované nebo obdobné pojetí své zkušenosti potom tematizovali spíše neohraňované problematiky, charakteristiky systému fakultní organizace, které byly souhrnně označeny jako "vyžilost", ale které by zrovna tak mohly být označeny jiným, studenty použitým, termínem - "byrokracie" (v souhrnu zazněly tyto problematiky 76 "hlasy"):
Setrvačnost/Vyžilost: "nepružnost, strnulost, svázanost, stagnace, nefungující starý stroj, zastaralost, vyžilé-někdy, neschopnost, neprofesionálnost, nevědomost, otupělost x spokojenost s dan. stavem, minimál. snaha něco měnit, danost, nemožnost prosadit změny, nemožnost změny a výběru";
Odcizenost/Formálnost: "odcizenost, odosobněnost, oficiálnost, odtrženost, formálnost, formalismus, 1) snaha udělat bez obtíží zkoušky 2) byrokracie, seminárka-skripta-zápočty+zkoušky, muset";
Nezájem/Lhostejnost: "zájem ne všech (uč. i studentů), nezájem, nezaujetí, neinteresanost, nedůslednost, laxní přístup, lhostejnost, apatie, letargie, pasivita, 0 aktivita".

Právě termínem "byrokracie" -v jeho pejorativním slova smyslu- nebo termínem "byrokratismus", se v naší "obecné řeči" označují rysy organizace, pro kterou je charakteristické, že výkon administrativy se odtrhl jak od vůle a rozhodování většiny členů organizace, tak od obsahu, ducha, její činnosti, že převažuje bezduchý formalismus, že strohé lpění na formalitách vede k nepružnosti a strnulosti, že pravidla fungování organizace jsou podřizována fetišizované představě uchování a upevnění organizace namísto představě o jejím poslání - jinými slovy, jazykem teorie, organizace jejíž étos se "vyžil". Logicky je tak pro organizaci těmito studenty nastolena poptávka po obrozujících změnách systému jejího chodu, které by výkon administrativy podřídili obsahu její činnosti, jejímu poslání, v případě fakulty, logicky, výuce a její koncepci.

Podíváme-li se nyní blíže na problémy tematizované v rámci vyjádření k celkovému klimatu "hlasy" orientovanými na **kritiku kvality výuky**, najdeme zde v rámci souhrnného označení problematiky "nekvalitní výuky" (v užším slova smyslu)⁷⁾ problém **zbytečnosti/nepraktičnosti výuky** - "*teorie, příliš teorie, příliš teoretické-spousta předmětů nanic, neúčelnost, plno zbytečné a formální práce, špatně využitý čas, zbytečnost (Pg), množství teorie, kterou nepoužiji, vše vzdáleno od praxe, nepraktičnost, málo praxe, chybí praxe*" - který se zřejmě na prvním místě asociuje k polaritě "teoretické poznatky x praktické dovednosti".

Připomeňme si proto, že názor většiny je zde téměř jednoznačný: odborných teoretických znalostí z oboru dostává dostatek 62,4% (D2) a 87,2% dostává nedostatek vybavy praktických dovedností (D3), 78,1% nedostačuje možnost si to zkusit (D12), 75,9% nemá dost kontaktů s institucemi praxe (D11) - závěr je snížit podíl teoretických znalostí v průměru ze 60,9% na 35,2% a zvýšit podíl praktických dovedností ze 17,9% na 38,4% (D4 a D5). (Požadavek téměř 40% podílu praktických dovedností na výuce univerzitní úrovně působí dojmem mimořádné odpovědnosti až úzkosti adeptů učitelské profese ve vztahu k jejich budoucí praxi.) Zbytečnost či nepraktičnost se však zřejmě i zde týká nejen teorie jako takové či její přemíry na úkor získávání tolik požadovaných praktických dovedností. Zbytečné mohou být i celé "*spousty předmětů*", ať už jako takové (např. Pg), nebo jako výuka mající podobu "*formální práce*". Připomeňme v této souvislosti, že dle průměrného názoru studentů téměř na 50% přednášek a seminářů převládají požadavky formálního charakteru na úkor porozumění látce a prokazování dovedností.

Kritika zbytečnosti/nepraktičnosti výuky však je zároveň též implicitní kritikou **orientace koncepce výuky** stejně jako čtyřmi "hlasy" tematizovaná nevysokoškolskost studia na fakultě (byť možná každá z nich jinak zadaná, z různých pozic a na různé stránky koncepce výuky zaměřená) - "*trapas-nejtěžší základní škola, připomíná střední školu, středoškolský systém studia, vyšší středoškolské vzdělání*".

Konečně byla 26 "hlasy" explicitně tematizovaná problematika "**nekonceptčnosti výuky/studia**": "*nekonceptčnost, bezkonceptčnost, nejasnost, nejasněná koncepce, nejasná koncepce studia, nejasnost co vyučovat - roztržitost, nepropojenost oborů (přednášek..), špatný stud. plán-nejednotnost, nepropojenost předmětů, nenávaznost, neucelenost, nepromyšlený systém, chaotické hledání koncepce, snaha něco změnit-ale neví se co a jak*".

Také k tomuto aspektu měli studenti možnost se vyjádřit v předchozích otázkách. A i když většina (63,5% ; D6) považuje pořadí v jakém získávají poznatky z různých předmětů za vhodné, 57,6% nepovažuje návaznost výuky v semestrech a mezi ročníky za dostatečnou (D7) a dle průměrného názoru 41,2% přednášek a seminářů učí zcela speciální věci, nesouvisející s ostatními (C4). (Tedy zatímco v daném kontextu syntetické kritiky výuky byla problematika koncepce tematizována nejčastěji, v rámci analytického hodnocení nepatřily všechny uvedené parametry na přední místa v žebříčku osobní důležitosti.)

Z hlediska akčního významu mají výše popsaná vyjádření, kritizující orientaci koncepcí výuky a nekoncepčnost v kontextu hodnocení celkového klimatu na fakultě, svou zvláštní důležitost, a to hned ve dvojím smyslu. Jednak studenti tematizují tyto problematiky sami, tj. nikoli v reakci na prestrukturované otázky. Jednak sami fakticky, byť implicitně, tematizují souvislost systémové charakteristiky a její případné změny s adekvátností či absencí koncepce výuky. Asi by nebylo uspokojivé takové řešení **problematiky podřízení výkonu administrativy koncepcí výuky**, která by byla v zásadním rozporu s představami studentů o tom, k čemu je v jejich vysokoškolské přípravě zavazuje jejich profesionální volba. Zároveň by mělo být zajímavé a z perspektivy studentů by to logicky mělo být i samozřejmé, že při "ne-chaotickém hledání koncepce" by měly být **systematicky a institucionalizovaně tázány, zkoumány a prověřovány koncepční představy studentů**.

Konečně je třeba konstatovat, že spíše než k domýšlení způsobů řešení daných problematik, provokují tyto nesporně "šokující a troufalé" názory nemalé části respondentů odmítavé stanovisko na půdě argumentace "mladistvým radikalismem". Určité smíření s radikálností postoje těchto studentů by snad nabízelo srovnání s postojem skupiny 33 studentů, ve které byla formulována obdobně principiální zklamání v nárocích kladených na fakultu ve zcela **depresivně působících subjektivních stavech**: *"nuda, otrava, nespokojenost, stísněnost, sklíčenost, je mi smutno, deprese, zoufalství, děs a hrůza, pesimismus, skepse, beznaděj, znechucení, zklamání, rozčarování, ztráta ideálů, ztráta smyslu, nadšení-údiv-rezignace, marnost-marnost-marnost, zdlouhavé, únava, chci do praxe"*.

A ať už to bylo zklamání z neexistence koncepce studia, z její neadekvátní orientace či z její administrace, zaráží nejen emotivní síla obsahu prožívání klimatu fakulty těmito studenty, ale též implicitní význam jejich výpovědi pro tematizaci různých problematických okruhů fakultního klimatu. **Tito studenti ve fakultním klimatu tematizují sami sebe**. Pokud bychom chtěli tuto skupinu nějak souhrnně označit, asi by se docela hodil termín "autističtí" (nikoli jako klinická diagnóza, tedy jako označení chorobného stavu, ale jen jako označení relativně větší citlivosti ve vztahu k vlastní osobě spojené s konflikty s prostředím). Tato skupina nesporně vykazuje vyhraněný způsob prožívání, který je pro její členy zřejmě povahově charakteristický, a možná v něčem podobný skupině studentů, kteří zažili rozhořčení ze způsobu jednání se studenty - z jejich ponižování, z nespravedlivosti či nevstřícnosti, a tedy jaksi osobněji a možná úkorněji, než jejich kolegové (kterou bychom mohli -opět s vědomím jisté terminologické nepřesnosti- označit za "ponížené"). Možná, že se tyto skupiny překrývají a možná, že se zároveň blíží svou kritičností k typu, který bývá někdy označován za osobnostně disponované kverulanty, a tedy skupině, kterou "je třeba" symbolicky či fakticky "hodit přes palubu", neboť "zkresluje" hodnocení celé populace.

Skupina "ponížených" je skutečně "kritičtější", resp. je v ní více kritičtějších studentů, než mezi zbývajícími

respondenty. Rozdíl je statisticky významný v otázce ne/spokojenosti (B1), lze jej nalézt v 16 z 22 sledovaných parametrů výuky a organizace studia (C1-C7, D1-D3, D6-D16 a D19; statisticky významný v 6 případech). V dané skupině je rovněž více kritičtějších studentů ve sledovaných otázkách korektnosti a vstřícnosti ve vztazích mezi studenty a učiteli, funkcionáři a úředníky (E17-E22; z toho ve 4 případech je rozdíl statisticky významný). Ve skupině je více těch, kteří byli celkovým klimatem na fakultě spíše či velmi zklamaní ve svých očekáváních. Avšak co se týče kritické orientace v pocitu z celkového klimatu na fakultě, nejčastěji se vyjadřují k "organizaci", tak jako většina studentů, a ve skupině "autistických" představují jen zhruba 2/5 podíl. Přes vyšší podíl kritičtějších studentů v otázkách mezilidských vztahů mají v naší skupině "ponížených" zhruba stejný podíl těch, kteří mají blízký či přátelský pracovní vztah k některému ze svých učitelů, a to i když byl pro 3/4 této skupiny původcem jejich rozhořčení učitel, zatímco pro ostatní jen v 1/2 případů (E9; tento rozdíl je statisticky významný). Konečně, přes 2/3 z těchto studentů nepožádalo po rozhořčující události o nápravu, zatímco ze zbývajících studentů to "nechalo být" méně jak 1/2 (neboť se častěji než "ponížení" obraceli na danou osobu nebo jejího nadřízeného; E10).

Co se týče skupiny "autistických", zahrnuje relativně nejvíce nespokojených studentů (B1; rozdíl 84,8%/70,6%/73,5% - tj. vůči studentům kritizujícím "organizaci" a "výuku" - není statisticky významný) a relativně nejvíce kritičtějších studentů ve 14 z 22 sledovaných parametrů (ve 4 případech je rozdíl statisticky významný; ve třech případech z 22 -D3, D14 a D15- je tomu naopak, tj. nejméně kritičtějších). Rovněž ve sledovaných otázkách korektnosti a vstřícnosti je v této skupině bilance negativní (nejvíce kritičtějších studentů v 5 ze 6 sledovaných parametrů), přičemž v otázce hodnocení korektnosti učitelů a potenciální přínosnosti spolupráce s učiteli je tento rozdíl statisticky významný (E17 a E22). Navíc -a na rozdíl od skupiny "ponížených"- je v této skupině relativně nejméně studentů s blízkým či přátelským pracovním vztahem k některému učiteli (42,4%; E23). Prakticky všichni (96,9%; E27) jsou více či méně zklamaní celkovým klimatem na fakultě a je mezi nimi rovněž nejvíce (72,7%; E6) studentů, kteří zažili vůči sobě opravdu rozhořčující chování ze strany vyučujícího, úředníka či funkcionáře. Také v této skupině to "nechalo být" relativně nejvíce studentů (66,7%; E10). Oporu, zdá se, nalézají tito studenti snad jen mezi kolegy, neboť je mezi nimi nejvíce studentů, dle kterých se studenti vzájemně stýkají, pomáhají si a podporují se v dostatečné míře (75,8%; E5).

Rozhodně tedy celkový obraz studentů z těchto skupin nezapadá do běžného pojetí kverulanta efektivně obtěžujícího své okolí. Spíše by v případě osobně citlivějších studentů mohlo být produktivnější, nepovažovat jejich názory za "tematizaci" psychopatie či patologie části respondentů, ale za implicitní tematizaci problematiky, resp. poptávky po mechanismech efektivní participace studentů na životě fakulty. Např. proto, že jejich rozhořčení či "ztráta smyslu" se zřejmě omezuje na vztah vůči

fakultě, neboť většina z nich zůstává věrná své profesionální volbě ve svých záměrech jít po skončení studia učit, nebo vychovávat (F21; 75% "ponížených" a 71% "autistických"). Nebo také proto, že z celého souboru dotazovaných studentů většina říká, že by nedokázali "*osobně s několika kolegy získat podporu ostatních, ať už studentů nebo učitelů, a prosadit nějakou, byť nepatrnou, změnu v podmínkách studia*" (57%; E16).

"Spokojení" a "nespokojení"

V této části podáváme analýzu výsledků z hlediska rozdílů mezi respondenty s různým stupněm celkové spokojenosti, tak, jak byla postižena v otázce B1. Jde o tři skupiny, které označujeme jako "spokojené" (připomínáme, že žádný z respondentů nezvolil odpověď, která vyjadřovala jednoznačnou spokojenost - jde tedy reálně o skupinu "spíše spokojených"), "spíše nespokojené" a "zcela nespokojené". Pokud hovoříme o "nespokojených", jde o sloučení těchto dvou podsouborů.

Co tedy odlišuje onu nespokojenou většinu respondentů od relativně spokojené menšiny, ve kterých odpovědích v dotazníku nacházíme rozdíly?

"VÝUKA"

Pro účely relační analýzy (třídění druhého stupně), byl u jednotlivých respondentů spočítán jakýsi osobní průměr hodnocení daného parametru a ten byl pak zatříděn do třech tříd. Pracovně bychom je mohli označit jako "pozitivní", "průměrné" a "negativní" hodnocení či pásmo hodnocení - ovšem s tím, že tyto výrazy mají svůj relativně přesný význam právě jen v kontextu takto konstruované třístupňové pořadové škály.

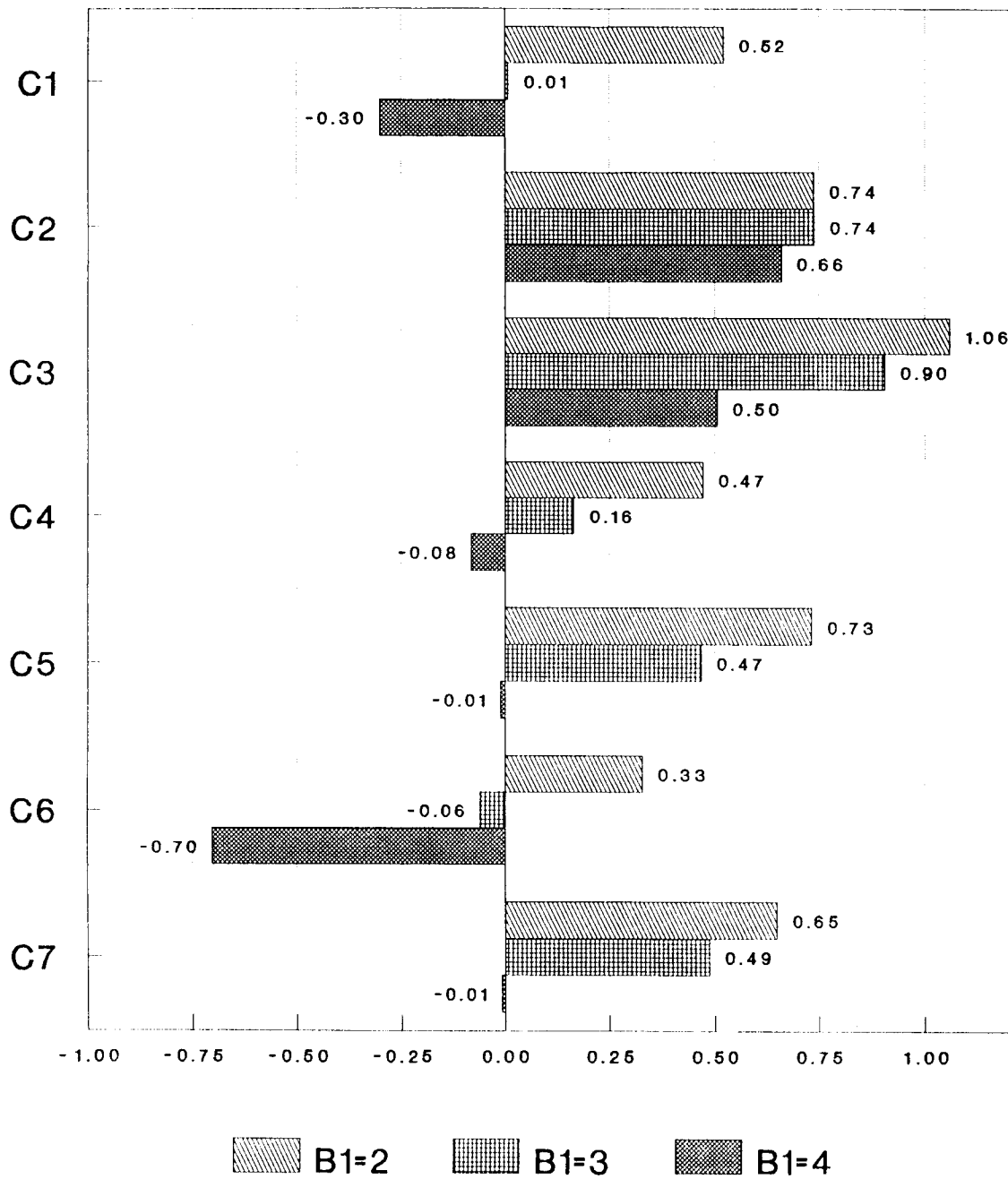
Zde tedy používáme takto zatříděných parametrů pro analýzu rozdílů mezi podsoubory respondentů s různou mírou celkové spokojenosti. Při práci s údaji je pak třeba si uvědomit skutečnost, která by mohla být matoucí. Pokud referujeme o názorech souboru respondentů jako celku, operujeme se čtyřstupňovou škálou, jak je uvedena u příslušných parametrů v dotazníku. Avšak při srovnávání různých podsouborů (zde "spokojení" - "spíše nespokojení" - "zcela nespokojení") pracujeme u parametrů "výuky" (C1 - C7), ale i u obdobně konstruovaných parametrů klimatu (E17 - E22) s výše popsanou třístupňovou škálou. Přitom nelze bezprostředně komparovat kvantitativní údaje získané použitím těchto dvou různých škál - např. proto, že výraz "negativní hodnocení" má v rámci každé z nich jiný rozsah. Jako doplňující informaci zařazujeme grafické srovnání míry kritické relevance jednotlivých parametrů výuky a organizace studia pro dané tři skupiny (viz Graf č.1 a č.2), vypočítané stejným postupem jako v předcházející kapitole (tj. z "hodnoty odpovědí" na jednotlivé otázky - 4 varianty odpovědi jsou chápány jako (+/-) bipolární škála - "zvážené" (*2) v případě, že student daný parametr zařadil mezi tři osobně nejdůležitější parametry).

1. Výrazné rozdíly nacházíme u parametru **odborná kvalita přednášek a seminářů** (C1). V souladu s tím, co bychom předpokládali, zjišťujeme u "nespokojených" častěji negativnější hodnocení. Odbornou kvalitu hodnotí negativně polovina z nich (50,3%), zatímco u "spokojených" je tomu tak jen ve 20,5%.

2. Další vysoce významnou vazbu se spokojeností vykazuje parametr **spravedlivosti hodnocení u zkoušek** (C7). Tato vazba je však především výrazem toho, že mnohem více "zcela nespokojených"

GRAF č.1

Srovnání míry kritické relevance jednotlivých parametrů "výuky" ve skupinách dle otázky B1 - "ne/spokojenost"



hodnotí parametr negativně - 40,6% z nich, zatímco u ostatních je to 11,9%, resp. 11,8%. Tento výsledek by mohl znamenat něco velmi logického: pokud se student setká s nespravedlností u zkoušky, výrazně negativně to ovlivní jeho celkovou spokojenost.

3. Jinak jsou rozloženy rozdíly u parametru s třetí nejvýraznější vazbou, kterým je **forma požadavků na zvládnutí látky** (C6). Negativně, tj. častěji jako formální, je hodnotí 65,6% "zcela nespokojených", 44,2% "spíše nespokojených" a 28,6% "spíše spokojených".

Mnohem slabší souvislost zjišťujeme u dalších dvou parametrů. (Obě vazby jsou na hranici statistické signifikance - $p = 0,04$, resp. $0,05$.)

4. V negativním pásmu hodnocení toho, nakolik je ve výuce poskytnut **prostor pro dialog** (C5) zjišťujeme 15,7% "spokojených", 25,3% "spíše nespokojených" a 43,5% "zcela nespokojených".

5. U parametru, který zjišťoval **obsahovou návaznost přednášek a seminářů** (C4), se sobě více blíží počet negativních hodnocení v obou skupinách "nespokojených" (37,5%, resp. 43,8%), zatímco mezi "spokojenými" je zhruba poloviční (20,2%).

6. Těsně za hranicí statistické signifikance je vztah parametru **zvládnutelnosti sumy poznatků** (C2) k celkové spokojenosti ($p = 0,06$). Výrazně negativněji tu hodnotí skupina zcela nespokojených (19,8% v negativním pásmu - oproti 8,3% u "spokojených" a 5,2% u "spíše nespokojených"!)

U všech těchto parametrů nacházíme častěji negativnější hodnocení u těch, kdo jsou méně spokojeni.

Shodou okolností se u prvních tří parametrů objevují tři možné typy distribuce, které jsou dány tím, zda většinová skupina "spíše nespokojených" (57,3% respondentů) se ve svém posouzení parametru blíží spíše skupině "spokojených" (to nastává u parametru C7 a ještě výrazněji u C2), skupině "zcela nespokojených" (jako u C1) nebo je v jakémsi středním postavení mezi nimi (jako u C6).

"Typ C7" se zdá poukazovat na souvislost jiného druhu než druhé dva. Hodnotí-li relativně menšinová skupina (zde 11,3%) výrazně nespokojených nějaký fenomén negativněji než ostatní, pak tento fenomén nemá onu globální závažnost jako tehdy, přiklání-li se k takovému hodnocení většina. Cynická interpretace by dokonce mohla spekulativně označit tyto studenty za kverulanty a tím závažnost jejich vidění stavu věcí zcela zpochybnit. Avšak tam, kde se k podobnému hodnocení přiklání značná část většinové skupiny "spíše nespokojených", podobná interpretace není možná. I kdybychom vycházeli jen z pragmatických hledisek, je prostě neproduktivní označit za kverulanty většinu studentů.

Je to ovšem neproduktivní přístup i v případě menšiny, protože možnou varietu kauzálních faktorů redukuje na jeden typ - totiž na osobní charakteristiku respondenta. To skutečně je jedna možnost: výrazná nespokojenost je dána respondentovým osobním sklonem vnímat a hodnotit realitu velmi kriticky. (Nejvýrazněji by o takové tendenci u malé části respondentů mohly svědčit výsledky parametru C2. Ovšem i za podmínky, že bychom

o takové charakteristice uvažovali pro všechny respondenty, kteří jsou celkově "zcela nespokojeni" a zároveň kriticky hodnotí i tak celkově neproblematický parametr, jakým je zvládnutelnost sumy poznatků, jednalo by se pouze o 6 respondentů z celkového vzorku.)

I kdyby však šlo o takto "typově čistou" kauzální souvislost, bylo by možná produktivnější traktovat ji spíše jako zvýšenou senzitivnost k potenciálně kritickým místům než jako nežádoucí osobnostní rys. Může se např. stát, že odbornou kvalitu přednášek budou kritičtěji hodnotit nadanější studenti. Pak se lze s takovou nespokojeností vyrovnat dvojím způsobem - buď zvýšit kvalitu přednášek nebo vybírat studenty méně nadané, kteří budou se stávající úrovní spokojeni. Produktivní se však zdá jen jeden z těchto způsobů.

Statistická souvislost ovšem nevypovídá o typu kauzality. Při její hypotetické interpretaci je nutno brát v úvahu co nejvíce možností a ověřovat jejich pravděpodobnost a četnost kombinací dalších údajů a nejlépe i metod. Nespokojenost a kritické hodnocení fakulty se sotva může odvíjet jen od osobnosti respondenta. Zejména tehdy, setkáváme-li se se shodným popisem opakovaně, je oprávněné předpokládat, že daná charakteristika je spíše charakteristikou události, fenoménu či prostředí, v němž se vyskytuje, než atributem osobnosti respondenta.

Z těchto důvodů chápeme odpovědi s obdobnou distribucí hodnocení jako u výše uvedeného parametru C7 za možné indikace událostí, fenoménů, které sice nepředstavují převažující charakteristiku podmínek studia na fakultě, avšak reálně se vyskytují, resp. část respondentů se s nimi setkává. A pokud se tak stane, pak zřejmě mohou být výrazným zdrojem nespokojenosti.

V určitém vztahu k rozdílům v celkové spokojenosti studentů se tedy ukázaly být všechny námi nabídnuté parametry "výuky" s výjimkou srozumitelnosti přednášek a seminářů (C3).

Porovnáme-li tyto výsledky s předběžnými závěry předchozí analýzy, nacházíme zcela jasnou konzistenci. Parametry odborné kvality výuky a formy požadavků na její zvládnutí, které jsme výše identifikovali jako kritické, vykazují zde nejtěsnější vazby na rozdíly ve spokojenosti. Navíc se ukazuje jako citlivá spravedlivost hodnocení u zkoušek. Význam ostatních parametrů není zanedbatelný, ale není tak výrazný.

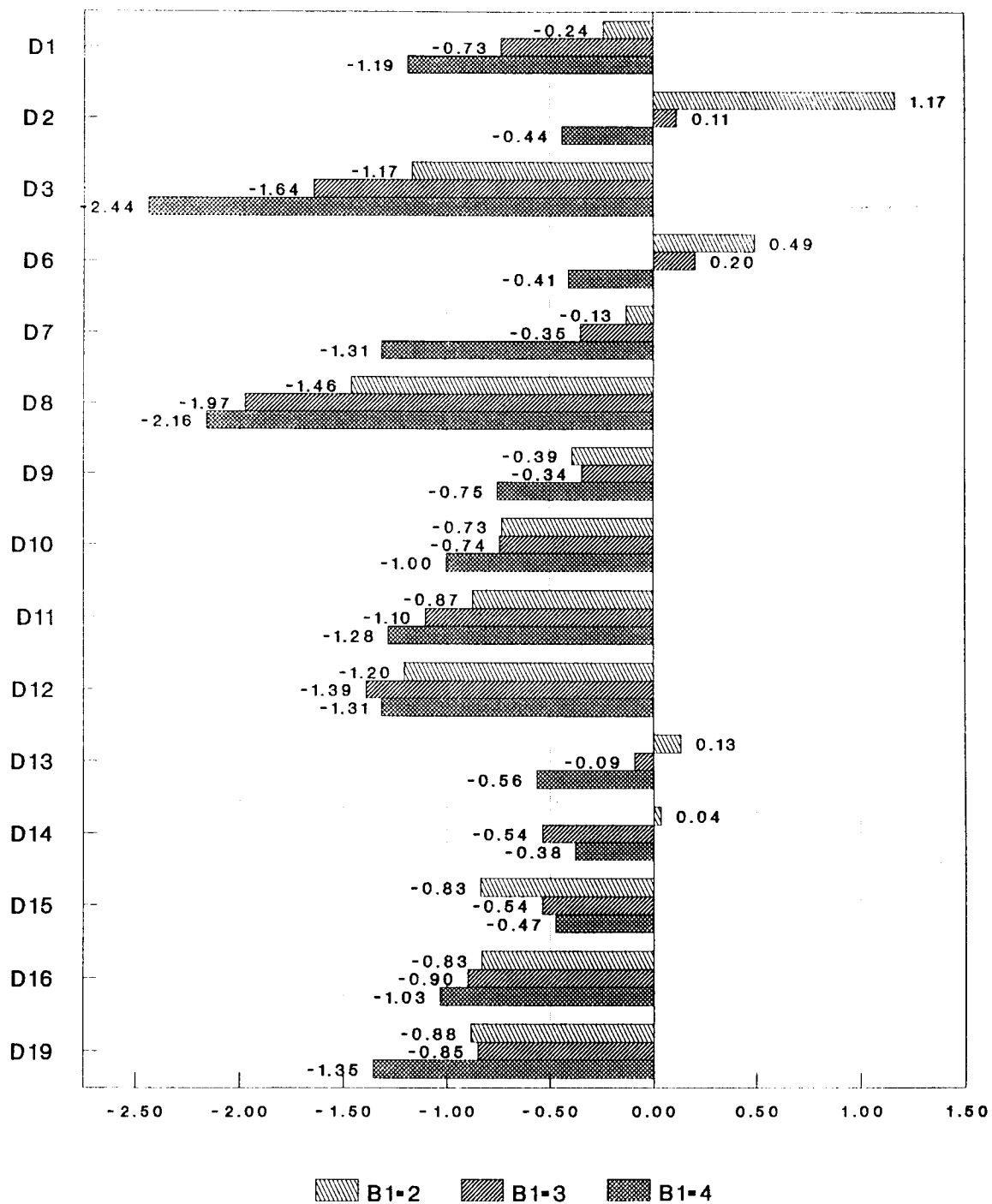
"ORGANIZACE STUDIA"

Vesměs vysoce signifikantní souvislost se spokojeností mají ty parametry, které představují generalizovaná vyjádření o nejobecnějších aspektech studia.

1. Nejvýraznější souvislost vykazuje posouzení skutečnosti, zda dosavadní výuka poskytuje dostatečné **odborné teoretické znalosti** studovaného oboru. Zatímco "spokojení" odpovídají v 85,7% pozitivně ("určitě ano" či "spíše ano") a pouze v 14,3% negativně, "nespokojení" odpovídají negativně v 48,2%.

GRAF č.2

Srovnání míry kritické relevance jednotlivých parametrů "organizace studia" ve skupinách dle otázky B1 - "ne/spokojenost"



2. Statisticky vysoce signifikantní je také souvislost s tím, nakolik výuka dostatečně vybavuje **praktickými dovednostmi** pro výkon budoucí profese (D3). V souladu s předchozími výsledky se tu ovšem rozdíly objevují především v důrazu negativních vyjádření. Negativně ("spíše ne" nebo "určitě ne") se tu totiž vyjadřuje i naprostá většina "spokojených" (80,9%), i když u "nespokojených" je toto procento ještě vyšší (90,5%). Výrazněji se odlišuje podsoubor "zcela nespokojených", z nichž 71,9% volí odpověď "určitě ne".

3. Statisticky signifikantní vazbu položky , v níž se respondenti vyjadřují, zda jim výuka dává dostatečný **obecný kulturní rozhled** (D1), lze vyjádřit např. jako poměrně rovnoměrné stoupající podíl negativních vyjádření s růstem nespokojenosti. U "spokojených" nacházíme 57,1% negativních odpovědí, u "spíše nespokojených" 70,1% a u "zcela nespokojených" 87,5%.

4. Tento obraz je dále doplněn rozdíly v odpovědích na otázky, nakolik může připravit na profesi učitele nebo vychovatele **ideální škola** (D27) a **nakolik připraví pedagogická fakulta** (D28).

Vysoce signifikantní rozdíly jsou především v názoru, nakolik připravuje na profesi pedagogická fakulta, kde jasně vystupuje vyšší míra skepticizmu "zcela nespokojených": průměrný odhad u "spokojených" je 37,1%, u "spíše nespokojených" 33,3% a u "zcela nespokojených" 21,1%. Analogicky jsou vysoce signifikantní rozdíly ve velikosti diskrepance mezi ideální a reálnou školou: 25,2% u "spokojených" - 31,6% u "nespokojených" - 36,9% u "zcela nespokojených".

(Menší rozdíly v diskrepanci mezi realitou a ideálem jsou dány tím, že "zcela nespokojení" jsou mírně skeptičtější i vůči možnostem ideální školy - v průměru podle nich může připravit na 58%, kdežto odhady druhých dvou skupin jsou 62,3% u "spokojených" a 64,7% u "spíše nespokojených". Tento mírný rozdíl je ovšem už těsně za hranicí statistické signifikance.)

5. Z dílčích parametrů organizace studia zjišťujeme vysoce signifikantní rozdíly v odpovědích na to, nakolik je vhodné **pořadí různých předmětů** (D6) Jejich smysl je takový, jaký bychom očekávali - mezi nespokojenějšími stoupá četnost negativních odpovědí. Frekvence odpovědí "spíše ne" nebo "určitě ne" tu roste takto: 24,7% u "spokojených" - 38,8% u "spíše nespokojených" - 59,4% u "zcela nespokojených";

6. Také četnost negativních hodnocení **návaznosti výuky v semestru a mezi ročníky** (D7) vykazuje podobný průběh: 47% u "spokojených" - 57,3% u "spíše nespokojených" - 90,6% u "zcela nespokojených".

U obou parametrů je to tedy především skupina "zcela nespokojených", v níž se kritičnost výrazně odklání od většinového hodnocení.

Náznaky podobné tendence najdeme i u parametrů D10 (penzum poslouchání a studia učebnic) a D11 (dostatek kontaktů s praxí), jsou však již pod hranicí statistické signifikance.

7. Blok parametrů týkajících se organizace studia doplníme ještě poslední statisticky signifikantní vazbou. Týká se toho, odkud studenti čerpají podněty k diskusím o profesi a školství

(E27). Tato položka je sice zařazena v bloku "Klima", ale obsahově těsně souvisí s výukou. Rozdíl tu spočívá v tom, že "spokojení" čerpají mnohem častěji podněty pro tyto diskuse z výuky - ve 41%, zatímco "spíše nespokojení" ve 20,1% a "zcela nespokojení" v 15,6%.

Toto zjištění opět - byť dílčím způsobem - svědčí pro závěr, že jedním z kriticky pocítovaných nedostatků studia na PedF je nízká praktická relevance výuky.

"KLIMA"

Protože tento blok v dotazníku obsahuje dosti různorodé položky, zužujeme ho zde jen na ty z nich, které je smysluplné podrobovat prováděné statistické analýze.

Dvě z nich mají globálně hodnotící charakter a je logické, že jejich výsledky do značné míry reprodukují úroveň celkové spokojenosti.

Je pochopitelné, že nespokojení vidí častěji **prestiž svého oboru** (E2) jako nízkou. Je to podobně banální zjištění jako vysoce signifikantní souvislost celkové spokojenosti s tím, **nakolik klima na fakultě splňuje očekávání respondenta** (E27), kde "nespokojení" vyjadřují zklamání ještě častěji než "spokojení".

Analyticky zajímavější jsou ovšem další souvislosti. Jde především o položky postihující "provozní aspekty" chodu fakulty, ovšem se zahrnutím roviny interpersonálních kontaktů.

1. Statisticky signifikantní vazby s úrovní celkové spokojenosti tu vykazuje několik položek. První z nich znamená, že "nespokojení" referují významně častěji o **chování, které je rozhořčilo** (E6). Zatímco z podsouboru "spokojených" zažilo takové chování 50,3% respondentů, bylo to v podsouboru "spíše nespokojených" 66,7% a v podsouboru "zcela nespokojených" 75% respondentů.

Obsahová analýza položky E7 ukázala, že jednou z nejčastějších charakteristik, pod níž se dají popsané události podřadit, je **porušení etiky mezilidských vztahů**, konkretizované např. jako arogance, přezíravost, nevstřícnost, nespravedlivost (viz podkapitolu Klima v předchozí kapitole). Jedním z charakteristických zjištění pak je, že se skupiny různé "spokojených" respondentů významně liší také v četnosti referencí právě o takovém chování. Tak ze skupiny "spokojených" se s ním setkalo 16,5% respondentů, mezi "spíše nespokojenými" 27,4% a mezi "zcela nespokojenými" pak 43,8% respondentů.

2. Další statistickou souvislost s celkovou spokojeností má **korektnost chování učitelů** (E17). Při zařazení individuálního průměru hodnocení do třístupňové škály (viz výše u C1 - C7), zjišťujeme, že v negativním pásmu je posouzení od 18,8% "zcela nespokojených", 9,7% "spíše nespokojených" a pouze 1,2% "spokojených".

3. Vysoce signifikantní vztah k celkové spokojenosti vykazuje také **chování úředníků a funkcionářů fakulty (E18)**. Na stejné třístupňové škále ho negativně hodnotí 17,5% "spokojených", 31,1% "spíše spokojených" a 58,1% "zcela nespokojených".

4. Také další položka vztahující se k učitelům má signifikantní vazbu na spokojenost. Podsoubor "zcela nespokojených" respondentů posuzuje **postoj učitelů (E20)** v průměru jako mnohem více odmítavý, vyhýbající se kontaktu nebo spolupráci. V negativním pásmu třístupňové škály jsou průměry hodnocení u 50% respondentů ze souboru "zcela nespokojených", zatímco u ostatních je to mnohem méně - 15% u "spíše nespokojených" a 10,8% u "spokojených".

5. K jinému potenciálnímu zdroji nespokojenosti odkazuje další statistická souvislost. "Nespokojeným" se také významně častěji stává, že jim na fakultě **něco uteklo, něco propásli (E14)**. Odpověď "poměrně často" volilo 21,3% z nich, zatímco u "spokojených" to bylo jen 8,2%. Je to výsledek, který je konzistentní s našimi závěry o tom, že organizační kvality fakulty patří k těm, které jsou respondenty posuzovány velmi negativně.

Z uvedené analýzy je patrné, že souvislosti úrovně celkové spokojenosti jsou mnohočetné a zdaleka se neomezují na skutečnosti (parametry), které jsme při celkové analýze identifikovali jako kritické. Zdá se, že by tu podle jakési analogie s klasickou Herzbergovou koncepcí bylo užitečné rozlišit dva druhy kritických faktorů. Jeden z nich bychom mohli ve shodě s Herzbergem označit za **satisfactory**. Jde o takové faktory, jejichž přítomnost sama o sobě nepřináší pozitivní motivaci a pozitivní vztah k organizaci, přičemž ale jejich nepřítomnost, resp. jejich nerespektování jako samozřejmého předpokladu chodu organizace vyvolává motivaci silně negativní. Řada parametrů, které se ukázaly být ve významném vztahu s úrovní spokojenosti, by zřejmě patřila do této skupiny: jsou-li hodnoceny pozitivně, je to samozřejmost a není to považováno za důležité. Ale setká-li se student s jejich frapantní odchylkou od jejich žádoucí úrovně, stávají se výrazným zdrojem nespokojenosti, často se silným emocionálním nábojem.

Mohly by sem patřit zejména ty skutečnosti, ve kterých se od průměru celkového hodnocení odlišuje hlavně skupina "zcela nespokojených". Připomeňme, že se to týká především parametru spravedlivosti hodnocení u zkoušek (C7), ponižujícího či urážlivého charakteru rozhořčujících událostí (E7) a vstřícnosti učitelů (E20), dále pak zvládnutelnost ve výuce prezentované sumy poznatků, pořadí v jakém studenti získávají poznatky z různých předmětů (D6) a návaznosti výuky v semestru a mezi ročníky (D7). Zejména první tři položky by mohly odkazovat k zážitkům, které způsobily výrazný posun k nespokojenosti.

Kromě těchto "satisfaktorů" se výčet potenciálních zdrojů nespokojenosti do značné míry kryje s výčtem kritických míst, ke kterému jsme dospěli v předchozích kapitolách prostřednictvím

analýzy celkových výsledků z hlediska jejich důležitosti pro respondenty a negativity jejich hodnocení.

Výsledky obou postupů se ovšem nekryjí zcela. Jedním z důvodů je to, že rozdíly mezi různě definovanými skupinami respondentů se mohou objevit jen tehdy, jsou-li názory respondentů na daný parametr dostatečně diferencované. Jinými slovy, jestliže některý parametr hodnotí negativně téměř všichni, pak nemůžeme najít rozdíly. Zároveň z toho nelze činit závěr, že jde o fenomén nedůležitý. Jestliže totiž skupina "spokojených" je tvořena vlastně těmi, kdo na příslušnou otázku (B1) odpověděli "i přes některé výhrady u mne převažuje spokojenost nad nespokojeností", je logické, že obsahem jejich výhrad jsou fenomény postihované právě těmi parametry, na jejichž negativním hodnocení se shodují s "nespokojenými". Jejich významnost z hlediska nutnosti pozitivních změn je tedy spíše ještě vyšší.

VOLBA FAKULTY A PROFESE

K poslední skupině parametrů, kde nacházíme statisticky signifikantní rozdíly, patří otázky po opakované volbě. Smysl těchto rozdílů není nikterak překvapivý, potvrzuje spíše, že míra spokojenosti souvisí s tendencí k setrvání na fakultě, resp. jejímu opuštění. Tak zjišťujeme, že při opakované volbě za **stejných podmínek** by pedagogickou fakultu volilo 82,3% "spokojených", 60,2% "spíše nespokojených", ale jen 28,2% "zcela nespokojených".

Při optimální možnosti dostat se, kam si respondent přeje (F25), se rozdíly mezi skupinami podle spokojenosti snižují, přitom se ve všech snižuje podíl těch, kdo by znovu volili PedF: 70,6% "spokojených", 49,3% "spíše nespokojených" a 25% "zcela nespokojených".

Zajímavé je, jak se opakovaná volba mění při zavedení volné kombinace oborů (F27). Podíl těch, kteří by volili opět PedF - ovšem nejčastěji jinou kombinaci než dosud - se zvyšuje ve všech skupinách: na 87% u "spokojených", na 75,7% u "spíše nespokojených" a na 56,3% u "zcela nespokojených". Jinými slovy to znamená, že možnost volné kombinace oborů by změnila deklarovanou tendenci "nejít už znovu na PedF" u 4,7% "spokojených", u 15,3% "spíše nespokojených" a u 28,1% "zcela nespokojených".

Celková spokojenost s podmínkami studia vykazuje souvislost také s tím, co respondenti plánují dělat po ukončení fakulty (F21). Rozdíly mezi "spokojenými", z nichž chce jít učit či vychovávat 78,8%, "spíše nespokojenými", z nichž stejný záměr má 74,5% a "zcela nespokojenými", u nichž zjišťujeme s tímto plánem pouze 48,4% respondentů, jsou statisticky významné.

Vztah k fakultě, oboru a profesi

Některé položky dotazníku vytvářejí zajímavou možnost porovnat různé aspekty vývoje vztahu studentů ke studiu a budoucí profesi a alespoň dílčím způsobem postihnout míru jejich identifikace se studovaným oborem, fakultou a učitelskou či vychovatelskou profesí.

Převažující globální nespokojenost s podmínkami studia na PedF, stejně jako jejich kritičnost vůči jednotlivým parametrům studia a klimatu na fakultě, které vyjádřili respondenti, nelze v žádném případě přičítat tomu, že "na pedagogickou fakultu jdou ti, kdo se nedostanou jinam" a je tedy pro ně často až náhradním řešením. Takový názor, se kterým se lze někdy setkat, rozhodně neodpovídá skutečnosti.

Při analýze položek dotazníku, které se ptají na záměry a preference před započítáním vysokoškolského studia (F4 - F7) totiž zjišťujeme, že z celkového souboru respondentů se jich 63,1% na jinou fakultu vůbec nehlásilo. Pokud k nim připočteme ty, kteří se sice hlásili také jinam, ale Pedagogická fakulta UK pro ně byla první v pořadí preferencí, zvýší se toto množství o dalších 11%, a pokud připočteme i ty, kteří mají na prvním místě jinou pedagogickou fakultu než pražskou, přibude ještě 4,7%. Dostaneme se tak k celkovému číslu 78,8%, kteří chtěli při volbě vysoké školy studovat nejraději pedagogickou fakultu.

Počet těch, kdo se na fakultu nedostali napoprvé a hlásili se opakovaně, přitom činí 16,2% (F1).

O zájmu o pedagogickou práci svědčí také odpovědi na otázky F34 - F38. Více než třetina respondentů pracovala někdy (mimo praxe na PedF) jako učitel (38,3%) nebo jako vychovatel (38,7%). Pochopitelně ještě větší počet má zkušenost z pedagogických volnočasových aktivit: opět zhruba třetina jako vedoucí zájmového kroužku (34,3%), ale téměř dvě třetiny z práce jako vedoucí oddílu (59,5%) nebo vedoucí na letním táboře (63,9%).

Tyto aktivity se namnoze u jednotlivých respondentů překrývají. Proto je zajímavý syntetický ukazatel, který kombinuje položky referující o dosavadní pedagogické zkušenosti respondenta. Zkušenosti z nejvýše jedné ze sledovaných pedagogických aktivit uvedlo 22,5% respondentů. (Tato nejnižší míra pedagogické zkušenosti může např. znamenat, že jedinou zkušeností respondenta je vedení oddílu na letním táboře. Mezi těmi, kteří odpověděli kladně na 2 - 3 relevantní položky, bylo 43,8% respondentů. Celá třetina (33,7%) respondentů pak vykázala vysokou míru dosavadní pedagogické aktivity (4 a více položek).

Vysoká preference i míra angažovanosti v pedagogických aktivitách kontrastují s nespokojeností a kritičností vůči fakultě. Vedle již široce komentované otázky po celkové spokojenosti s podmínkami studia (B1) má podobně globálně hodnotící charakter otázka E27. Ta zjišťuje, zda klima, s nímž se studenti na fakultě setkávají, splňuje jejich očekávání. Většina (80,6%) z celkového souboru respondentů si "myslela, že to bude lepší" (56,9%) nebo je klima "velmi zklamalo" (23,7%). Rozbor volných otázek týkajících se klimatu na fakultě přitom ukazuje, že vyjádření o klimatu zdaleka neodkazují jen či převážně

k pocitové rovině prožívání, ale mají spíše charakter hodnotících soudů syntetizujících percepci neuralgických bodů v životě fakulty (viz I. kapitolu podkapitolu "Klima").

Nemůže zklamání a deziluze ze studia na fakultě být zklamáním ze špatné volby, nemůže mít souvislost s tím, že jejich očekávání vůči studiu vybraného oboru byla neadekvátní? U části studentů by to mohlo být způsobeno tím, že už na počátku nebyla jejich reálná volba v souladu s přáním či ideální představou. Mohla by pro to svědčit skutečnost, že asi pro čtvrtinu respondentů (25,9%) nebyl v době jejich nástupu na fakultu vypsán obor (aprobace), který by si přáli (F12). Jiným údajem, o němž můžeme předpokládat, že indikuje určitý potenciál tendence ke změně, je to, zda uchazeč podal přihlášku také na jinou fakultu (F4). Takových uchazečů je ještě o něco více - zhruba třetina (34,3%).

U další skupiny "zklamaných" by se pak dal očekávat posun současných preferencí oproti původním. Obojí by se mělo projevit jednak v otázkách, jak by volili dnes, jednak v provedených a plánovaných změnách během studia.

Tázeme-li se, zda by si po celkové zkušenosti se studiem svého oboru přáli studovat stejný obor (aprobaci), který si přáli původně (F17), je většina odpovědí kladných - 70,3%. Je to počet téměř stejný jako ten, který odpovídá kladně na otázku, zda byl v době jejich nástupu na fakultu vypsán obor (aprobace), který si přáli (F12 - 73,4% "ano"). Nemáme ovšem kontrolu, nakolik se obě tyto množiny respondentů překrývají, ale jsme oprávněni říci, že počet těch, kteří by znovu nevolili stejný obor je zhruba stejný jako počet těch, kteří nenašli už při nástupu na fakultu obor podle svého přání, a nikoli větší, jak bychom na základě deziluze očekávali.

Jak se preference mění, když studentům položíme otázku, kam by se hlásili, kdyby mohli opakovat volbu vysoké školy za stejných reálných podmínek, ale se svou dnešní zkušeností (F24)? Na stejný obor či aprobaci by se hlásilo 46,4% respondentů, na jiný obor na naší fakultě 17,2% respondentů. To znamená, že na PedF by šlo znovu 63,6%. Je to počet téměř shodný s tím, kolik respondentů podávalo přihlášku pouze na PedF (F4).¹⁾ Pokud vezmeme za kritérium srovnání oněch 74,1%, kteří při původní volbě preferovali zdejší fakultu, jde o úbytek 10,5%.

Když otázku o opakované volbě formulujeme s určitým posunem, totiž že by se realizovala za předpokladu, že se uchazeč opravdu dostane tam, kam si bude přát, je úbytek větší. Podíl těch, kdo by opět volili PedF klesá na 52,9% - tedy o dalších 10,7%, celkově o 21,2%. (Především tu klesl podíl těch, kteří by volili stejný obor či aprobaci - na 35,4%, tedy o 11%.) Podíl těch, kteří by pak volili jinou fakultu, komplementárně stoupá na 41,2% (tedy o 12,4%). Protože počty těch, kdo by za takových podmínek už znovu nešli na VŠ, jsou prakticky shodné jako v předchozí položce (5,5% - pokles o 1,1%), docházíme k zajímavému závěru. Přibližně 11-12% respondentů by při optimální možnosti dostat se tam, kam by si přáli, volilo jinou fakultu než PedF. Volili tedy PedF nejspíše jako kompromis mezi

svým přáním a odhadem reálných možností. Pokud by však nenastala podmínka oné optimální dostupnosti, pak by volili tentýž obor na PedF. Je tedy logické předpokládat, že i na jiné fakultě by nejspíše hledali tentýž nebo podobný obor.

Zajímavé je dále srovnání s odpověďmi na otázku F27. Položka F27 zachovává onu podmínku **ideální dostupnosti stávajících studijních oborů a přidává možnost volné kombinace oborů na PedF.**

Volná kombinace by znamenala **"ponechat na volbě studenta, jaké obory si zvolí pro své studium, bez omezení výběru na kombinace, jež jsou tradičně vypisovány v páru. Např. by to umožňovalo spojovat si všeobecně vzdělávací obor s pedagogikou, speciální pedagogikou, psychologií nebo učitelstvím pro první stupeň apod."** (F26) Je třeba předeslat, že tuto možnost by **uvítalo 96,4% všech respondentů!**

Za těchto podmínek by se podíl těch, kteří by se hlásili na jinou fakultu, snížil na 21,9% (tedy oproti F25 o 19,3%). Pedagogickou fakultu by opět volilo celkem 76,3% respondentů, tzn. o 24,3% více než v otázce F25. Jejich podíl dosahuje zhruba procenta těch, kteří preferovali fakultu před započítáním studia. Jinými slovy, **volná kombinace oborů by snížila podíl těch, kteří by při jinak stejných podmínkách při opakované volbě už na naši fakultu nešli, na polovinu.**

Z těch, kteří by v tomto případě volili fakultu znovu, by ovšem jen menšina volila znovu stejnou kombinaci - 28,1%. (Procenta zde vztahujeme stále k celkovému počtu respondentů, z těch kteří "zůstávají" za této podmínky na fakultě, je to tedy o něco více než třetina.) Více než polovina z nich by kombinovala stávající obor s něčím jiným či dalším (38% z celkového počtu) a zbytek (10,2% z celkového počtu) by volil jiný vypisovaný obor.

Tendence ke změně, která se projevuje v odpovědích po opakované volbě, je tedy mezi respondenty dosti silná. Zdaleka však nepřevažuje tendence opustit PedF a už vůbec ne opustit původní obor. I u těch, kteří by si přáli změnu oboru, jde převážně o snahu původní obor doplnit, rozšířit nebo jinak kombinovat.

Pro tento závěr nacházíme podporu i při analýze položek zjišťujících, jaké změny oboru (aprobace) studenti během studia provedli (F19) nebo plánují (F18). Zjišťujeme, že pokud jde o plány, pak jen velmi nízké procento plánuje opustit PedF (1,5%) nebo zcela změnit obor v jejím rámci (1,8%). Naprostá většina plánovaných změn znamená přibrat obor v rámci PedF (12,4%) nebo na jiné fakultě (11,3%). (Relativní frekvence tu vztahujeme k celkovému počtu respondentů. Z nich změnu plánuje 29,6%. Můžeme tedy říci, že 80% plánovaných změn směřuje k rozšíření oboru.)

Změnu dosud realizovalo 21,2% respondentů. O jaké změny šlo? Také zde se většina těchto změn týká rozšíření původní kombinace (56,1% změn, tzn. 11,7% všech respondentů), druhou nejvyšší četnost pak vykazují částečné změny kombinace (např. změna TV na VV v kombinaci se ZŠ1) - 15,8% změn, (tj. 3,3% všech respondentů). Část udávaných změn znamená alternativní studium

v HNUtí Sobě (3 případy), změnu průběhu studia (individuální plán, přerušení, zhuštění dvou ročníků do jednoho - 3 případy). Jen jeden případ změny výslovně znamená úplnou změnu kombinace. Čísla nejsou zcela přesná, protože v některých případech popsali respondenti změny natolik nejasné, že výklad není jednoznačný. Týká se to však nejvýše 10% změn, takže **převaha tendence dosáhnout změnou buď rozšíření původního oboru nebo jeho subjektivně lepší profilace je patrná.**

Kombinujeme-li zjištění o tendenci setrvat u původního oboru s výše uvedeným závěrem, že i ti, kteří by si přáli jinou fakultu, by směřovali na stejný či podobný obor, je jasné, že zklamání a nespokojenost s podmínkami studia nejsou zklamáním a nespokojeností z omylu při volbě profesní orientace.

Tato úvaha je podpořena následujícími výsledky. Na otázku "Co plánujete dělat po škole?" (F21) volí přes veškeré výhrady ke studiu většina respondentů odpověď "jít učit, vychovávat". Odpovídá tak 71,5% respondentů. Přitom podobný záměr nevylučují ani další varianty odpovědi - pokračovat ve studiu chce 10,6% a kombinovat více možností zamýšlí 8%. **Pouze 8% respondentů deklaruje záměr dělat jiné povolání.**

Můžeme tedy konstatovat určitý rozpor mezi zcela převažující tendencí k nespokojenosti a kritičnosti vůči fakultě a převažující tendencí volit znovu tentýž obor. Jaké by mohlo být vysvětlení? Zkusme prozkoumat hypotézu, že představa studentů o tom, co budou v budoucí profesi potřebovat, je v důsledku nedostatku zkušeností málo adekvátní, a to je příčinou jejich kritičnosti. Je-li tomu tak, pak ti, kteří mají pedagogickou zkušenost větší, by měli mít adekvátnější očekávání a v důsledku toho být méně kritičtí.

Při snaze zjistit případné rozdíly v percepce podmínek studia na PedF jsme dělili soubor respondentů na kontrastní skupiny podle různých kritérií (položek či jejich agregací), která by mohla být relevantní pro postižení různého druhu a různé míry pedagogické zkušenosti.

Z osmi takových třídění druhého stupně jsme našli pouze jediné kritérium, kde kontakt s pedagogickou zkušeností vede spíše k méně kritickým hodnocením. Je to otázka, zda někdo z rodiny respondenta byl učitelem nebo vychovatelem (A6). Podsoubor 37,2% respondentů, kteří na tuto otázku odpovídají kladně, vykazuje v několika málo ohledech signifikantně méně časté kritické postoje. Týká se to těchto skutečností:

- příznivěji posuzují, zda výuka poskytuje prostor pro dialog (C5), přičemž to zároveň nepovažují tak často jako ostatní za důležité,
- příznivěji posuzují spravedlivost hodnocení u zkoušek (C7), přičemž to častěji považují za důležité,
- častěji uvádějí mezi důležitými parametry uspořádání týdenního rozvrhu (D14),
- častěji považují za dostačující množství skript, učebnic apod. (D19),

- udávají častěji, že studenti diskutují spíše o provozních otázkách studia než o problémech školství a profese (E3)

Je však zároveň jasné, že takto konstruovaný podsoubor je pro postižení osobní pedagogické zkušenosti nejméně adekvátní. A při všech ostatních tříděních poukazovala naprostá většina zjištěných rozdílů na častější vyšší míru kritičnosti respondentů při vyšší míře pedagogických zkušeností.

Tak podsoubor konstruovaný z těch, kdo v současné době pracují buď jako učitelé na některém typu školy nebo jako vychovatelé (A8a-d) vykazuje následující odlišnosti od ostatních:

- častěji se nehlásili na žádnou jinou fakultu (F4),
- výrazně častěji považuje přednášky a semináře za nekvalitní, banální (C1),
- sumu poznatků častěji hodnotí jako dobře zvládnutelnou (C2 žádné hodnocení v negativním pásmu),
- jsou o něco častěji kritičtí k pořadí, v němž získávají poznatky z různých předmětů (D6),
- naopak méně často mají pocit nedostatečného množství vlastních výzkumů (D9),
- výrazně častěji se na fakultě setkali s chováním, které je rozhořčilo (E6),
- častěji ve srovnání s ostatními je přitom rozhořčili funkcionáři a méně často úředníci (E9),
- výrazně častěji mají blízký pracovní či přátelský vztah k některému ze svých učitelů.

Podsoubor těch, kteří někdy pracovali jako učitelé (F34 - 38,3% respondentů) odpovídá rozdílně v následujících položkách:

- více než čtvrtina z nich (oproti necelé desetině ostatních) se nedostala na PedF napoprvé (F1),
- za optimálních možností dostat se, kam si přejí a volně kombinovat obor (F27) by výrazně více z nich kombinovalo stejný obor s něčím dalším a poněkud méně z nich by odešlo jinam,
- odhadují v reálné výuce o něco vyšší podíl praktických dovedností (v průměru o 3,4%) a o něco nižší podíl teoretických znalostí (o 4,6%) než ostatní respondenti (D4),
- také v ideální výuce by požadovali ještě o něco nižší podíl (o 2,5%) teoretických znalostí (D5),
- jsou častěji kritičtí k pořadí, v němž získávají poznatky z různých předmětů (D6),
- méně často považují za důležité, zda jejich studium obsahuje příliš velké penzum poslouchání a studia učebnic (D10),
- prestiž svého oboru na fakultě vidí častěji jako průměrnou a méně často jako nízkou (E2),
- častěji udávají diskuse o profesi a školství nezávisle na výuce (E4),
- méně často vidí chování jednotlivých učitelů ke studentům jako korektní (E17).

Podsoubor těch, kteří někdy pracovali jako vychovatelé (F35) - je jich 38,7% - se liší od ostatních v následujícím:

- častěji se nedostali na PedF napoprvé (F1) - ve více než čtvrtině případů oproti desetině u ostatních,

- v reálné výuce odhadují o něco větší podíl (o 2,8%) praktických dovedností (D4),
- častěji zažili na fakultě takový postup či chování, které je rozhořčily (E6),
- méně často vidí chování učitelů ke studentům jako korektní (E17),
- častěji také považují chování úředníků a funkcionářů za nekorektní (E18).

Uvedené přehledy dokazují, že s vyšší mírou pedagogické zkušenosti se kritičnost vůči podmínkám studia na PedF nezmírňuje. Spíše naopak - ti, jejichž angažovanost v pedagogické profesi je vyšší, vidí řadu věcí ještě ostřeji než ostatní.

Závěr se tu zdá jediný možný: Studenti neprojevují vůči fakultě nespokojenost a kritičnost proto, že by nebyli spokojeni se svou profesní volbou, ale právě proto, že chápou tuto volbu odpovědně. Fakulta totiž nevyhovuje v řadě ohledů jejich představám jak o vysokoškolském studiu, tak o přípravě právě pro jejich budoucí povolání.

V této situaci se zároveň jeví jako velmi důležitá reálná či potenciální součást jejich strategie při zkvalitnění vlastní přípravy na profesi možnost kombinací různých oborů rozšířit či profilovat obsah svého studia.

Rozdíly mezi obory

Vyjdeme z přehledu těch parametrů, v jejichž posuzování se respondenti z SPPG, ZŠ1 a VVP významně liší.

Pro posuzování významu rozdílů mezi obory v jednotlivých parametrech je nutno brát v úvahu, v jakém kontextu případný rozdíl nacházíme. Jiný význam má rozdíl tam, kde parametr je celkově hodnocen spíše pozitivně a u jednoho z oborů není tato pozitivita tak výrazná, jiný význam má případ opačný, kde v kontextu celkového negativního hodnocení parametru je u některého oboru negativita akcentována a ještě jiný význam mají výsledky kontrastní, kde u jednoho oboru převažuje pozitivní hodnocení parametru, zatímco u jiného hodnocení negativní.

Potřebnou orientaci o kontextu dávají číselné údaje, kterými celkové výsledky ilustrujeme přímo v textu. U parametrů "výuky" a "organizace studia" do jisté míry tento kontext vyjadřuje také pořadí, ve kterém parametry uvádíme. Zachováváme totiž řazení podle ukazatele míry kritické relevance, které jsme použili v kapitole "*Percepce podmínek studia na fakultě*". Kromě toho výsledky většiny parametrů "výuky" a "organizace studia" také uvádíme v grafech (viz Graf č.3 a č.4).

"VÝUKA"

Připomínáme, že pro účely relační analýzy (třídění druhého stupně) byly parametry výuky (C1 - C7) transformovány do podoby třístupňové škály - "pozitivní" vs. "průměrné" vs. "negativní" hodnocení, která není přímo srovnatelná se škálou použitou pro tyto parametry v dotazníku. (Podrobněji viz v kapitole "*Spokojení*" a "*nespokojení*".)

C6. V posouzení toho, jakou formu mají požadavky na způsob zvládnutí látky, se obory liší. Rozdíly jsou už ve zdůraznění parametru. K nejdůležitějším ho řadí necelá třetina (32,1%) studentů VVP, ale zhruba polovina ostatních (50,0% SPPG a 47,2% ZŠ1).

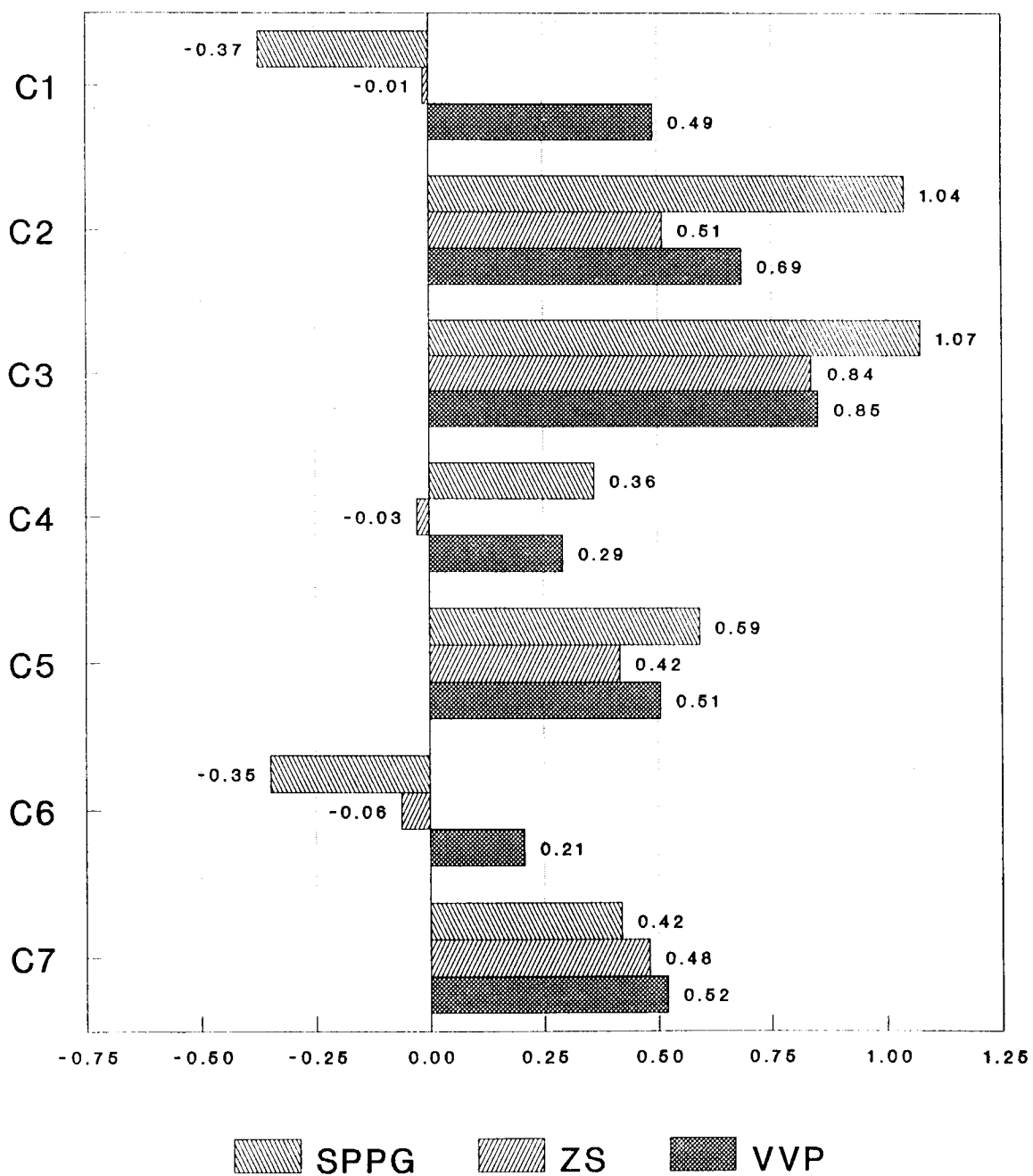
Ještě výraznější jsou rozdíly v hodnocení. Tak největší počet respondentů s negativním hodnocením nacházíme u SPPG (58,6%); u ZŠ1 vykazuje negativní hodnocení 46,5% respondentů, zatímco u VVP 29,7%.

C1. Zřetelně nejvyšší důraz kladou na odbornou kvalitu přednášek a seminářů studenti SPPG, z nichž ho řadí k nejdůležitějším 87,1% (u studentů ZŠ1 66,6%, u VVP 51,1%).

S mírou přisuzované důležitosti tu korespondují také rozdíly v hodnocení parametru. Nejkritičtěji vidí úroveň respondenti z SPPG - u 65,7% z nich je průměr hodnocení parametru v negativním pásmu. U ZŠ1 je tomu tak u 41,4% a u VVP pouze u 27,1% respondentů.

GRAF č.3

Srovnání míry kritické relevance jednotlivých parametrů "výuky" ve skupinách dle otázky G6 - "obor studia"



C5. Rozdíly mezi obory v názoru, jaký poskytuje výuka **prostor pro dialog**, nejsou příliš výrazné v negativním pásmu, spíše se dá mluvit o větší polarizaci u respondentů z SPPG. Pozitivní hodnocení dává 37,1% respondentů z SPPG (zatímco jen 21,9% z VVP a 18,6% ze ZŠ1), ale také negativní je u nich častější (28,6% oproti 22,9% u ZŠ1 a 22,7% u VVP).

C2. Negativní vyjádření o **přiměřenosti a zvládnutelnosti sumy poznatků** je signifikantně častější u ZŠ1 (15,5% respondentů v negativním pásmu oproti 7,1% u VVP a 1,4% u SPPG).

C3. Hodnocení **pochopitelnosti, srozumitelnosti** výuky vychází nejpříznivěji u SPPG, kde pozitivní hodnocení dává 72,9% respondentů, kdežto u VVP 43% a u ZŠ1 40%.

"ORGANIZACE STUDIA"

Při prezentaci signifikantních rozdílů mezi obory nevzniká u těchto parametrů díky jejich jednodušší konstrukci problém použití dvou typů škál. Pokud je v parametru škála vůbec použita, pak jde o čtyřstupňovou škálu "určitě ano - spíše ano - spíše ne - určitě ne", uvedenou v dotazníku (viz Příloha č.1).

D3. Jako významný reflektují parametr postihující, zda výuka dostatečně vybavuje **praktickými dovednostmi**, především studenti SPPG, z nichž ho k nejdůležitějším řadí 52,9% respondentů (u VVP 35,1% a u ZŠ1 30,6%).

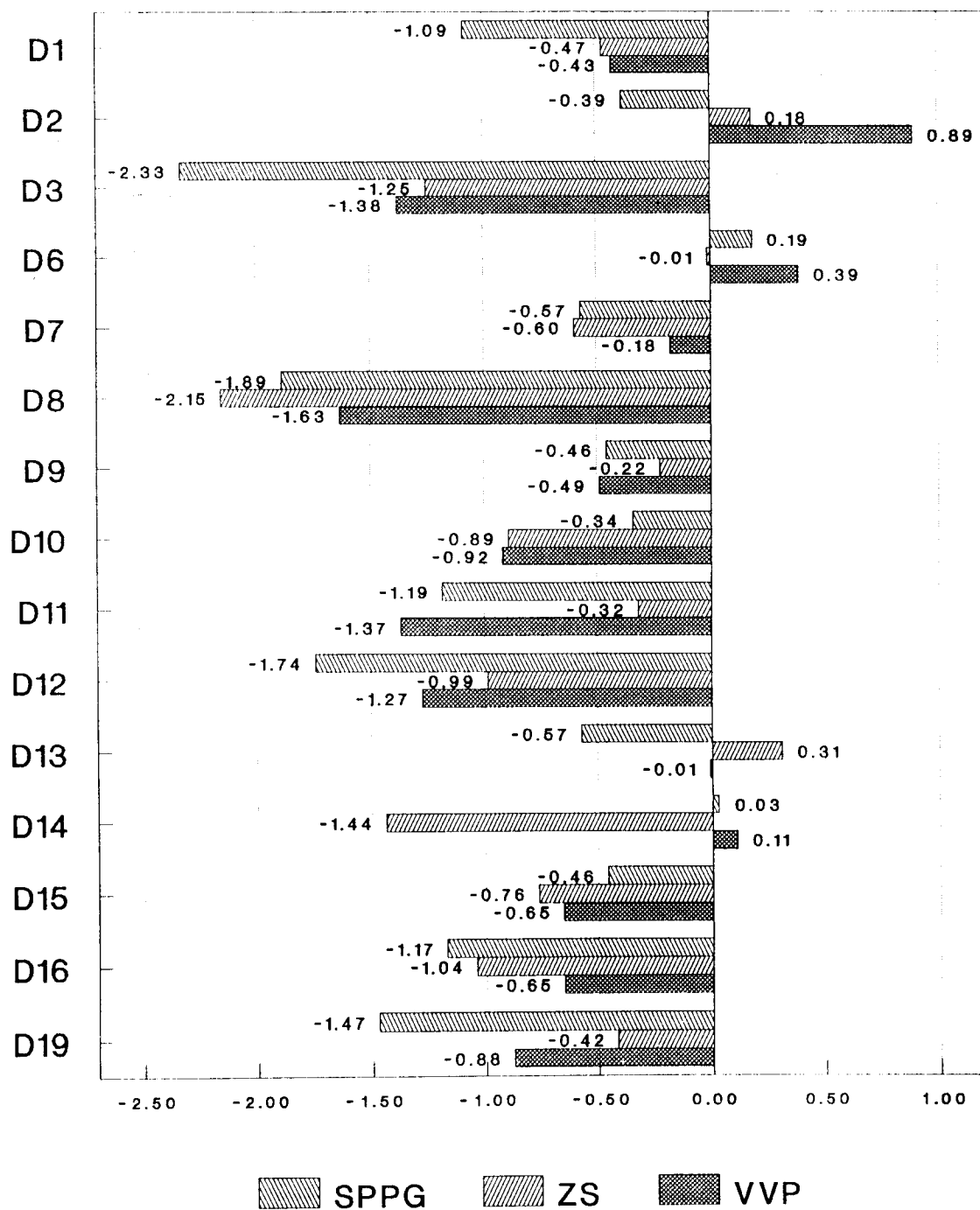
S tím korespondují také rozdíly v kritičnosti při posuzování parametru. Studenti SPPG tedy nejen častěji řadí tento parametr k nejdůležitějším, ale také nejkritičtěji hodnotí jeho kvalitu. Převažuje u nich vyhraněně negativní odpověď ("určitě ne" u 55,7%), negativní odpovědi dává celkem 97,1% těchto respondentů. U VVP je to celkem 87,7% negativních odpovědí a u ZŠ1 77,8%.

D12. Zatímco v percepce důležitosti parametru, který se týká **možnosti "si to zkusit"**, nejsou mezi obory rozdíly, zjišťujeme určité rozdíly v jeho hodnocení. Možnost "si to zkusit" mají častěji studenti ZŠ1 (celkem 31% pozitivních odpovědí), zatímco poněkud méně dostupná se jeví respondentům z VVP (21,4% pozitivních odpovědí) a zejména z SPPG (14,4% pozitivních odpovědí).

D11. Dostatečnost **kontaktů s praxí** vidí nejkritičtěji studenti VVP, kde negativně odpovídá 84,7% respondentů, nejlépe pak ZŠ1, kde negativní vyjádření dává 59,7%. Střední postavení SPPG se 77,1% negativních odpovědí tu je posunuto blíže k negativnímu pólu.

GRAF č.4

Srovnání míry kritické relevance jednotlivých parametrů "organizace studia" ve skupinách dle otázky G6 - "obor studia"



D19. Zřetelně největší důraz na **množství skript, učebnic a dalšího studijního materiálu** kladou studenti SPPG: 17,1% z nich ho řadí mezi nejdůležitější oproti 8,4% u VVP a 6,9% u ZŠ1. (Nejde však o rozdíly statisticky významné.)

Signifikantní jsou rozdíly v celkově převažujícím negativním hodnocení tohoto parametru - u respondentů ze ZŠ1 negativní odpovědi tvoří 58,1%, kdežto u VVP 76,7% a u SPPG dokonce 85,7%.

D1. Nejkritičtější jsou tu opět studenti SPPG, postrádající ve výuce dostatečnou úroveň nabývání **obecného kulturního rozhledu** v 84,3%, zatímco u ZŠ1 v 61,1% a u VVP v 62,3%.

D10. Také zde existují významné rozdíly: s výrokem o **příliš velkém penzu poslouchání a studia učebnic** souhlasí u SPPG 57,1% respondentů, kdežto u ostatních více než tři čtvrtiny (77,8% resp. 77,9%).

D7. Statisticky signifikantní rozdíl v posuzování **návaznosti výuky v semestru a mezi ročníky** tu vypovídá o tom, že častěji kritičtější jsou respondenti z SPPG (64,3% negativních odpovědí) a ZŠ1 (62,5%) než respondenti z VVP (51,9%).

D14. Významně častěji zmiňují **uspořádání týdenního rozvrhu** jako důležité studenti ZŠ1 (27,8% respondentů) než ostatní (11,4% SPPG, resp. 10,7% VVP). Analogicky rozdílům v přisouzené důležitosti studenti ZŠ1 také hodnotí rozvrh významně kritičtěji a na rozdíl od ostatních u nich převažuje nespokojenost (78,9% negativních odpovědí oproti 44,2% u SPPG a 40% u VVP).

D13. Výrazně nejčastěji hodnotí dostatečnost **analýzy osobních poznatků a zkušeností z praxe s vyučujícími** negativně studenti SPPG, kde jasně převažují negativní odpovědi (72,8% respondentů), zatímco u VVP odpovídá záporně zhruba polovina (53,1%) a u ZŠ1 jen 38% respondentů.

D2. Poněkud větší důraz na to, zda výuka poskytuje **dostatečné odborné teoretické znalosti**, kladli respondenti z VVP, nejde však o rozdíl statisticky významný.

Velmi výrazné rozdíly ovšem nacházíme v hodnocení parametru: zatímco u VVP hodnotí parametr **pozitivně** 75% a u ZŠ1 61,1% respondentů, převažuje u SPPG v 61,4% **negativní** hodnocení.

D4: Odhady **reálného podílu tří druhů poznatků ve výuce** jsou překvapivě stabilní, nevykazují signifikantní rozdíly mezi obory kromě jediné výjimky: Zatímco průměrný odhad podílu výuky směřující k praktickým dovednostem u ZŠ1 je 22,1%, u ostatních je nižší - u SPPG 15,8% a u VVP 16,7%.

D5: Naproti tomu v odhadu jejich **ideálního podílu** najdeme u všech tří "druhů poznatků" statisticky významné rozdíly. Ovšem i tady jde o rozdíly pohybující se nejvýše kolem 5%.

Při odhadu ideálních proporcí by si studenti SPPG představovali nižší podíl ve složce "kulturního rozhledu" (průměr 23,9%) oproti ostatním oborům (26,9% u ZŠ1 a 27,9% u VVP).

Studenti ZŠ1 by zas považovali za ideální ještě nižší podíl "teoretických znalostí" než druhé dva obory - průměr u nich činí 31,7%, kdežto u SPPG 36,3% a u VVP 36,8%.

A konečně studenti VVP se od druhých dvou oborů liší tím, že by ideálně požadovali poněkud nižší podíl výuky směřující k praktickým dovednostem - 36,3% oproti 39,8% u SPPG a 40,4% u ZŠ1.

D27, D28: Značnou stabilitu shledáváme také v odhadech, "na kolik procent může připravit na profesi učitele / vychovatele" ideální (D27) a reálná (D28) škola. Jediný statisticky významný rozdíl mezi obory zjišťujeme ve velikosti diskrepance mezi reálnou a ideální školou: tato diskrepance je největší u SPPG, kde v průměru dosahuje 33,4%, zatímco u ZŠ1 29,1% a u VVP 28,9%.

"KLIMA"

Pokud jsme již uvedli, že v některých globálně hodnotících položkách projevují respondenti tendenci reprodukovat svoji míru spokojenosti, pak se to zde znovu potvrzuje. Ve vyjádření celkové spokojenosti s podmínkami studia na fakultě nejsou rozdíly mezi obory ještě natolik výrazné, aby to bylo statisticky významné (hladina významnosti tu je $p = 0,10$). V položce E27, která postihuje, **nakolik klima na fakultě splnilo očekávání respondenta**, vykazují rozdíly podobnou tendenci, ale jsou stále těsně nad běžně uvažovanou hranici statistické signifikance ($p = 0,059$). O zklamání z klimatu na fakultě vypovídá celkem 91,4% respondentů z SPPG, 80,6% ze ZŠ1 a 75,2% z VVP.

E2: Odpovědi na otázku o **prestiži studovaného oboru v rámci fakulty** nepřinášejí v celku souboru respondentů nic překvapivého. Téměř polovina respondentů ji označuje za průměrnou (47,8%), ze zbylé poloviny se větší část kloní k označení prestiže vlastního oboru jako nízké (31,8%) a jen 19,3% považuje prestiž za vysokou.

Zajímavé je tu spíše právě srovnání oborů, kde v percepci prestiže vlastního oboru najdeme signifikantní rozdíly. Jako nízkou vidí prestiž svého oboru polovina respondentů z SPPG (52,2%) a ZŠ1 (50,0%), ale jen 10,2% respondentů z VVP. Komplementárně pak jako vysokou vidí prestiž svého oboru 5,8% respondentů z SPPG a 2,8% ze ZŠ1, ale 37,5% z VVP.

E3: Na otázku, která se snažila zjistit, **o čem studenti diskutují, když spolu hovoří o studiu nebo o povolání**, odpověděla zhruba čtvrtina respondentů (24,8%), že spíše o problémech profese a školství, zatímco 71,2% respondentů říká, že spíše o praktických otázkách studia.

Jsou tu ovšem opět určité rozdíly mezi obory. Profesi a školství označuje jako převažující předmět diskusí 40,8% respondentů ze ZŠ1, 31,9% respondentů z SPPG, ale jen 12,3% respondentů z VVP.

E4: V odpovědích na otázku, **nakolik podněty pro tyto diskuse čerpají z výuky** zjišťujeme, že výukou jsou stimulovány

jen z menší části. Z celého souboru odpovídá jen 25,2% respondentů, že se dějí spíše "na základě podnětů z výuky (byť přitom s názory vyučujících polemizují)".¹⁾

Z respondentů studujících ZŠ1 však takto odpovídá pouze 11,1%, zatímco z SPPG 26,1% a z VVP 33,9%. Naopak o převaze diskusí na toto téma, vedených přitom zcela nezávisle na výuce, referuje 30,6% respondentů ze ZŠ1, zatímco z SPPG jen 14,5% a z VVP 12,6%.

Tyto rozdíly jsou ještě akcentovány v kontextu rozdílů v předchozí položce. Je-li četnost spontánních diskusí o problematice výrazem zájmu o ní, pak největší zájem o problémy profese a školství takto projevují studenti ZŠ1. Podle uvedených výsledků totiž tyto problémy tvoří převažující předmět diskusí, které přitom nejsou přímo stimulovány výukou, pouze 1,6% všech případů diskusí u VVP, zatímco u SPPG 4,6% a u ZŠ1 dokonce 12,5% případů.²⁾

E6: O tom, že zažili vůči sobě ze strany vyučujícího, funkcionáře nebo úředníka fakulty takový **postup nebo chování, které je rozhořčily**, referují nejčastěji respondenti ZŠ1 (73,2% z nich), další v pořadí je SPPG (62,3%) a nejméně časté jsou tyto události u VVP (50,8%).

E7: Při analýze obsahu četnosti takových událostí, jejichž obsahem je **porušení etiky mezilidských vztahů**, zjišťujeme tendenci k vyššímu výskytu tohoto druhu rozhořčujícího chování u ZŠ1 (33,3%) a SPPG (30%) ve srovnání s VVP (19,8%). Jde však už o rozdíly za hranicí statistické signifikance ($p = 0,07$).

E8: Pokud jde o to, **koho se tato událost týkala**, je zajímavý výrazně častější výskyt odpovědi "Vašeho oboru" u SPPG (25% oproti 7,8% u ZŠ1 a 4,3% u VVP).

E9: Konečně rozdíly jsou i v četnosti **původců těchto událostí** u jednotlivých oborů. Zatímco u SPPG to byli častěji než u ostatních funkcionáři fakulty (ve 17,8% případů oproti 5,9% u ZŠ1 a 4,5% u VVP), u VVP častěji úředníci (33,3% oproti 11,1% u SPPG a 17,6% u ZŠ1). Ovšem v tom, že daleko nejčastějšími původci těchto událostí jsou učitelé, se respondenti příliš neliší: nejčastěji u ZŠ1 (70,6%), jen o něco méně u SPPG (66,7%), nejméně pak u VVP (59,1%).

ROZDÍLY V PERCEPCI A HODNOCENÍ PODMÍNEK STUDIA

Jak se tedy odlišuje celkové vidění fakulty jednotlivými obory - tedy SPPG, ZŠ1 a VVP, co je pro ně z hlediska údajů získaných z dotazníku charakteristické? Pokusíme se zde shrnout výše popsané rozdíly. Připomínáme, že veškerá vyjádření mají platnost především v rámci srovnání se zbylými dvěma obory a tedy v rámci Pedagogické fakulty.

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Při posuzování parametrů výuky se jeví **odborná kvalita přednášek a seminářů (C1)** pro SPPG jako nejkritičtější - její studenti-respondenti kladli na parametr největší důraz a zároveň ho hodnotili nejkritičtěji. Podobně je tomu také s **formou požadavků na zvládnutí látky (C6)** - nejvyšší důraz je doplněn negativnějším hodnocením než je tomu u ostatních oborů.

Názory na **možnosti dialogu ve výuce (C5)** jsou tu více polarizované. (Jako by tu existovalo několik skupin s výrazně odlišnou zkušeností v tomto směru?)

Na nejsnadnější **zvládnutelnost sumy poznatků** prezentované ve výuce (C2) poukazuje zanedbatelný počet respondentů v negativním pásmu hodnocení (více než 5x nižší ve srovnání se ZŠ1 a 10x nižší ve srovnání s VVP). Příznivěji než ostatní posuzuje SPPG také **pochopitelnost, srozumitelnost přednášek a seminářů (C3)**.

Velmi kritičtí jsou respondenti z SPPG v hodnocení všech tří "složek" výuky. Nejkritičtěji ze všech respondentů hodnotí **obecný kulturní rozhled (D1)**. Jako jediní posuzují **dostatečnost odborných teoretických znalostí (D2)**, které jim výuka poskytuje, převážně negativně. A podobně nejkritičtější jsou i v posouzení **praktických dovedností**, jimiž je vybavuje výuka (D3), přičemž na ni ovšem kladou ze všech oborů největší důraz.

S tím patrně souvisí **nedostatečná příležitost vyzkoušet si praktické dovednosti (D12)**, o které referují respondenti z SPPG také s nejvyšší mírou negativních odpovědí. Konzistentní s tím zároveň je výrazně nejmenší množství **analýzy osobních poznatků a zkušeností s vyučujícími (D13)**.

Nejnižší **podíl praktických dovedností** v proporcích studia (D4) znovu potvrzuje **kritičnost studentů SPPG vůči nedostatečnosti praktické přípravy**. Zde ovšem může vstupovat do hry také skutečnost, že mezi respondenty SPPG byl zastoupen pouze druhý a třetí ročník. Přitom signifikantní rozdíly mezi ročníky v parametru D4 jsou právě ve směru nižšího podílu praktické přípravy u druhého ročníku. Jinde podobná **koincidence signifikance rozdílů**, která znesnadňuje **analýzu povahy souvislosti** tím, že připouští **logické vysvětlení rozdílů** jedním i druhým faktorem, **nenastává**.³⁾

Poněkud překvapivě v souvislostech **kritiky nedostatečnosti praktické přípravy** působí zjištění, že respondenti z SPPG referují relativně nejméně o **příliš velkém penzu poslouchání a studia učebnic (D10)**. je však možné, že to u nich souvisí s **pocitovanou nedostatečností teoretické přípravy**.

Poněkud častější jsou u SPPG i výhrady k **návaznosti výuky v semestru a mezi ročníky (D7)**, platí to však ve srovnání s VVP, nikoli se ZŠ1.

Diskrepance mezi tím, **nakolik by je mohla připravit ideální škola a nakolik je připravuje fakulta**, je u nich největší (D27 vs. D28).

Celkově **pociťují respondenti z SPPG relativně častěji prestiž svého oboru na fakultě (E2)** jako nízkou. Stejně jako u ZŠ1 je tomu tak zhruba u poloviny respondentů. Nejčastěji také

referují o zklamání z klimatu na fakultě (E27). Může to souviset i s tím, že se častěji než ostatní setkali s **postupem nebo chováním, které je rozhořčilo** (E6). Častěji než u ostatních to pak bylo jednání funkcionářů (E9) a častěji také mají pocit, že se to týkalo celého jejich oboru.

UČITELSTVÍ PRVNÍHO STUPNĚ

Z hlediska hodnocení kritických parametrů výuky zaujímá ZŠ1 jakési průměrné, střední postavení mezi SPPG a VVP. Výjimky tvoří **prostor pro dialog** (C5) a **obsahová souvislost, provázanost** (C4) v přednáškách a seminářích, které jsou jimi hodnoceny nejkritičtěji.

Podobně je tomu s hodnocením dostatečnosti **odborných teoretických znalostí**, které poskytuje výuka (D2). V představě **ideálních proporcí výuky** (D5) by respondenti ze ZŠ1 snížili nejvíce ze všech podíl výuky zaměřené právě na teoretické znalosti.

Studenti ZŠ1 kladou nejmenší důraz na to, zda ve výuce získávají dostatek **praktických dovedností** potřebných pro budoucí profesi (D3) - nejspíše však proto, že jsou s ní relativně nejspokojenější. To se zdá být potvrzováno také tím, že relativně nejčastěji považují za důležitou **analýzu osobních poznatků a zkušeností z praxe s vyučujícími** (D13) a zároveň u nich převažuje její pozitivní hodnocení, a také při posouzení dostatečnosti **kontaktů s praxí** (D11) jsou ve srovnání s ostatními nejméně kritičtí.

Je tu nutno upozornit, že při analýze rozdílů mezi ročníky zjišťujeme signifikantně příznivější hodnocení parametru D13 třetím ročníkem. Přitom více než polovinu respondentů ze ZŠ1 tvoří právě studenti třetího ročníku. Dochází tu tedy ke koincidenci - není přitom jasné, čím jsou tyto statistické vazby vysvětlitelné. Podobnou koincidenci nacházíme u parametru D14: studenti ZŠ1 a třetího ročníku si více stěžují na **uspořádání týdenního rozvrhu**.

Také studenti ZŠ1, podobně jako SPPG, vidí kritičtěji **návaznost výuky mezi semestry a ročníky** (D7).

K dílčím charakteristikám dále patří relativně největší spokojenost s **množstvím skript, učebnic a dalšího studijního materiálu** (D19).

Prestiž svého oboru na fakultě (E2) vidí častěji jako nízkou (platí to ve srovnání s VVP, u SPPG je odhad prestiže stejně pesimistický).

Podobně jako SPPG se také častěji (tedy ve srovnání s VVP) setkali s **chováním, které je rozhořčilo** (E6) a zároveň to bylo častěji chování **porušující etiku mezilidských vztahů** (E7).

UČITELSTVÍ VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍCH PŘEDMĚTŮ

Pro respondenty z VVP je charakteristické relativně pozitivní posuzování parametrů výuky. Na oba parametry s nejvyšší kritickou relevancí (C1 - odborná kvalita přednášek a seminářů, C6 - forma požadavků na zvládnutí látky) kladou nejmenší důraz, ale ten patrně souvisí s jejich relativně nejpríznivějším hodnocením.

Zcela konzistentně je tento obraz doplněn tím, že ve struktuře výuky kladou ze všech oborů největší důraz na **odborné teoretické znalosti**, které jim výuka poskytuje (D2) a zároveň je hodnotí výrazně nejpozitivněji (75% pozitivních hodnocení). V představě **ideálních proporcí výuky** (D5) naopak požadují oproti ostatním nižší nárůst orientace na praktické dovednosti.

Zajímavé je, že se u VVP nijak neprojevuje efekt klinického semestru v příznivějším hodnocení praktické přípravy, kontaktů s praxí apod. Přitom téměř 50% respondentů z VVP jsou studenti třetího ročníku, kteří v době, kdy pracovali s dotazníkem, museli mít s klinickým semestrem čerstvou zkušenost.

Některé z výsledků dotazníku jsou dokonce s tímto naším očekáváním v přímém protikladu. Tak respondenti z VVP vidí nejkritičtější možnosti kontaktu se **školami a dalšími institucemi praxe** (D11).

Nejméně ze všech také spolu **hovoří o problémech profese a školství** (E3). Poslední údaj je ovšem poněkud komplikován tím, že naopak nejčastěji čerpají pro tyto diskuse podněty z výuky (E4). Jsou tedy v tomto ohledu určitým opakem studentů ZŠ1 - jako by byli na těchto problémech nejméně osobně zaangażováni.

Prestiž svého oboru pociťují v porovnání s ostatními výrazně nejčastěji jako vysokou (E2). To se zdá v souladu s dalšími jejich relativně příznivějšími výsledky při hodnocení výuky.

Poněkud příznivěji percipují i klima na fakultě, ale na rozdíl od výuky zde jde spíše jen o zmírnění akcentu při převažujícím negativním hodnocení. Tak **zklamání z celkového klimatu na fakultě** je u nich sice méně časté než u ostatních (tento rozdíl je ovšem na hranici statistické signifikance), ale přesto jasně převažuje (75,2%). Nejméně často se setkali s **chováním, které je rozhořčilo** (E6) a pokud ano, pak to bylo častěji než u ostatních jednání úředníků (E9).

VADÍ - NEVADÍ

Percepci různých podmínek studia, jejímž výrazem je různá míra jejich kritické relevance, můžeme souhrnně vyjádřit také jako odpověď na otázku, co studentům nejvíce vadí a co naopak nejvíce oceňují. Při výše uvedených rozdílech mezi obory je zřejmé, že každý obor nejspíše má své vlastní pořadí, které nějak charakterizuje vedle obecných také jeho specifické problémy. (Viz rovněž Grafy č.3 a 4 - uvedené výše.)

Jak se toto pořadí u jednotlivých oborů liší? V pořadí parametrů výuky příliš odlišností od ostatních nenajdeme. Dokonce zjišťujeme, že přes odlišné hodnoty ukazatele kritické relevance

v každém jednotlivém parametru je pořadí parametrů u ZŠ1 a VVP úplně shodné. Oběma skupinám respondentů nejvíce vadí formalismus požadavků, které jsou na ně kladeny (C6) a obsahová nesouvislost, neprovázanost toho, co se učí v jednotlivých přednáškách a seminářích. Až na třetím místě je nekvalita a banálnost přednášek a seminářů, co se týče prezentovaných poznatků (C1). To je naopak tím, co nejvíce vadí respondentům z SPPG - pak teprve následují druhé dva parametry.

Naopak respondenti všech tří oborů nejvíce oceňují(?) snadnou zvládnutelnost (C2) a srozumitelnost (C3) toho, co je jim prezentováno na přednáškách.

I v parametrech "organizace studia" je možno - při odlišnosti konkrétních hodnot - nalézt společné body, pro všechny "stejně důležité". Patří k nim především možnost či spíše nemožnost výběru z nabídky paralelních kursů (D8), dále to, že výuka nevybavuje dostatečně praktickými dovednostmi (D3) a že nemají "možnost si to zkusit" (D12).

Celkově však jsou oborové profily odlišnější. Tak u SPPG se nejvíce do popředí kritických parametrů dostávají všechny, které nějak souvisejí s praxí v jejích různých významech. Kromě uvedených dvou, společných všem (D3, D12), především nedostatečné kontakty s praxí (D11). Pokud k tomu přidáme také nedostatek analýzy osobních zkušeností z praxe s vyučujícími (D13), pak z osmi parametrů s nejvyšší kritickou relevancí pro SPPG se polovina nějakým způsobem týká "praxe".

Kromě toho se pro SPPG zdá velmi naléhavým problémem nedostatečné množství učebnic, skript, případně dalších materiálů (D19). Dost kriticky také pociťují nedostatečnost obecného kulturního rozhledu, který jim dává výuka (D1).

Co je na rozdíl od jiných pálí mnohem méně, je penzum poslouchání a studia učebnic (D10). Příznivě pak hodnotí rozvrh (D14).

Přestože nemožnost výběru mezi paralelními kursy (D8) vadí všem, respondentům ze ZŠ1 vadí daleko nejvíce.

Dalším citlivým bodem, který je charakteristický právě pro ZŠ1, je rozvrh, který neumožňuje stihnout v pohodě výuku, o kterou mají zájem (D14). Možná s tím také souvisí poměrně silně znějící stížnost na přílišné penzum poslouchání a studia učebnic (D10). Kromě toho zaslouží pozornost také kritický akcent ohledně návaznosti výuky v semestru i mezi ročníky (D7), silnější než u ostatních oborů.

Zdá se, jako by respondenti ZŠ1 ještě silněji než ostatní pociťovali omezující působení rigidní preskripce studijního plánu.

Naproti tomu menší starost než pro ostatní pro ně představuje nedostatek kontaktů s praxí (D11), analýza praktických poznatků a zkušeností s vyučujícími (D13), kterou hodnotí dokonce převážně pozitivně, a vedle toho také množství skript a učebnic (D19).

Respondentům z VVP také nejvíce vadí nemožnost výběru z paralelních kursů (D8) a nedostatek praktických profesních

dovedností, kterými je vybavuje výuka (D12). Hned za tím následuje nedostatek kontaktů se školami a institucemi praxe (D11) a málo možností "si to zkusit" (D12). Doplněno přemírou poslouchání a studia učebnic (D10) jako pátým v pořadí kritické relevance to dává obraz přílišné koncentrace studia na teorii studovaného "předmětu" na úkor akcentu na "učitelství". S tím ladí i další parametr v pořadí - nedostatečné množství učebnic, skript a studijního materiálu (D19).

Na první pohled by to mohlo připomínat profil SPPG na trochu jiné úrovni hodnot kritické relevance, ale kontext ostatních parametrů nás z takového omylu vyvádí. Zde je totiž protipólem nedostatečnosti "praxe" právě zaměření na "předmět". Dokladem je např. dosti pozitivní hodnocení teoretické přípravy (D2), ale také převažující názor o vysoké prestiži oboru (E2). Navíc alespoň částečně je tu problém praxe kompenzován analýzou osobních zkušeností s vyučujícími (D13, ale viz také E4).

Naproti tomu u SPPG ve všech těchto parametrech nacházíme výsledky ve srovnání s VVP kontrastní. Z výsledků dotazníku je obtížné říci, co a zda vůbec něco pro ně pociťovaný nedostatek "praxe" kompenzuje.

VZTAH K OBORU, FAKULTĚ A PROFESI

Podívejme se nakonec na položky, z nichž je možno usuzovat na vývoj vztahu k oboru, fakultě a profesi z hlediska SPPG, ZŠ1 a VVP a případných odlišností mezi nimi.

Ze srovnání položek F4 a F12 je patrný jistý rozpor u SPPG. Téměř polovina z nich (45,6%) se hlásila také na jinou fakultu (F4), ale jen 10% říká, že na PedF nebyl v té době obor, který by si přáli (F12). Vysvětlení může spočívat pouze v tom, že část budoucích studentů SPPG měla jasnou představu o tom, co chtějí studovat, ale zároveň byli připraveni studovat to třeba na jiné fakultě. (Vezmeme-li v úvahu jejich představu o profesi, jak vykryštovala z analýzy commitmentu, nabízí se vysvětlení: jejich posláním je především pomáhat - a z tohoto hlediska nemá PedF žádný monopol, snad jen určité komparativní výhody.)

Co by si byli přáli studovat na jiných fakultách, pokud by se na ně dostali, to nám neumožňují dotazníková data zjistit. Avšak pokud budeme při volbě VŠ dráhy předpokládat spíše konzistenci a abstrahovat od možné variantnosti až alternativnosti, můžeme usuzovat z položky F13: 85,6% respondentů si přálo SPPG - zbytek pak ZŠ1 i různé obory VVP. Dále, 91,5% se na SPPG hlásilo (F14) a 95,1% s ní začalo (F15). Během studia tedy přišlo minimum lidí a podobně minimum odešlo (myšleno na ZŠ1 - tam uvádí pouze 1 respondent, že začal s SPPG, nebo na VVP - tam jsou takové pouze 2).

U ZŠ1 uvádějí respondenti nejnížší procento přihlášek také na jinou fakultu (F4 - 23,9%) a zároveň největší shodu nabídky na PedF s tím, co chtěli: jen pro 9,9% z nich nebyl otevřen obor, který si přáli (F12). Pro 81,8% z nich to byla právě ZŠ1 (F13). Hlásilo se jich pak 83,6% (F14) a začalo studovat 93,7% (F15).

Během studia jich tedy přešlo na ZŠ1 stejně málo jako na SPPG a navíc v jiných oborech nenajdeme nikoho, kdo by k nim odešel ze ZŠ1!

U VVP najdeme nejvyšší podíl těch, pro které nebyl vypsán na PedF obor podle jejich přání (F12) - 43,1%. Dá se tedy předpokládat (na rozdíl od SPPG), že řada z těch, kteří podávali přihlášku také jinam (F4 - 37% respondentů z VVP), se tím snažila dostat nejen na jinou fakultu, ale také na jiný obor (kombinaci či aprobaci).

U této skupiny nemáme přehled o shodě jejich přání s tím, co pak začali studovat, protože označení VVP o této shodě vypovídá velmi málo. Víme jen (F13), že jejich přáním nebyla SPPG (pouze 2 lidi si přáli a asi i začali s SPPG) ani ZŠ1 (pouze 1). Přesto se dá usuzovat na mnohem nižší frekvenci shody mezi oborem, který si přáli, a tím, který posléze začali studovat. V položce F13 uvádějí respondenti kromě SPPG a ZŠ1 dalších 48 oborů (kombinací), které si přáli. V položce F14 se počet kombinací, na které se hlásili, snižuje na 20 a v položce F15 je v seznamu oborů, s nimiž začínali, vedle SPPG a ZŠ1 jen 15 kombinací. Nicméně ani tady nenajdeme mnoho změn "přes hranice" základního oborového členění: pouze 2 respondenti z VVP začali původně studovat SPPG, ZŠ1 z nich původně nestudoval nikdo.

Můžeme konstatovat vysokou stabilitu základních oborů a minimum přechodů mezi nimi. Svědčí pro to také množství a typ provedených a plánovaných změn. Ptáme-li se, zda by si ještě nyní přáli studovat původní obor (F17), pak nejčastěji by si změnu přáli respondenti z VVP (31,2%) a nejméně často z SPPG (18,5%), ZŠ1 zaujímá střední pozici (25,7%). (Rozdíly v tabulce 3x4 nejsou statisticky významné.)

Z těchto odpovědí však není patrný charakter změn, které by si přáli provést. V položce F18 se ptáme právě na změny, které plánují. Zjišťujeme, že odejít z fakulty plánuje jen malý počet studentů - jeden až dva z každého směru. Ale stejně nízký je počet těch, kteří chtějí zcela změnit obor - nejvíce to je u VVP 3,2%, u SPPG 1,4% a u ZŠ1 nikdo.

Co to znamená? Naprostá převaha zamýšlených změn směřuje k rozšíření studovaného oboru (aprobace). Přitom zhruba polovina z respondentů plánujících změnu chce přibrat obor na PedF. Mezi obory jsou v tom ovšem rozdíly:

- nejsilnější tendence k rozšíření se objevuje u SPPG, kde se týká třetiny respondentů (33,2% - 14,4% na PedF a 18,8% na jiné fakultě),
- nejslabší je u ZŠ1 s 17,2% (8,6% na PedF a 8,6% jinde),
- u VVP s 26,2% (16,7% na PedF a 9,5% jinde) je střední.

Rozdíly mezi obory jsou tu patrně zesíleny tím, že mezi respondenty z SPPG jsou více zastoupeny nižší ročníky a mezi VVP vyšší. Tuto úvahu podporují četnosti v položce F19, která se ptá, zda už nějakou změnu učinili. Zde je pořadí jiné: nejčastěji změnu učinili VVP (24,8%), nejméně pak SPPG (17,4%), ZŠ1 je mezi (21,1%).

Zdá se logické, že starší ročníky provedly více změn a méně jich plánují a naopak. Když pak sečteme celkové údaje

o provedených a plánovaných změnách, rozdíly se snižují - SPPG 52%, VVP 55% a ZŠ1 41.2%, znovu se ovšem u ZŠ1 projevuje tendence k realizaci změny jako nejslabší.

Na tendence ke změnám, které jsou do jisté míry indikátorem míry identifikace s fakultou a zvoleným oborem, můžeme usuzovat také z otázek na opakovanou volbu VŠ. Při nové volbě **za stejných podmínek (F24) by znovu volili PedF:**

- u SPPG 50% - u ZŠ1 70,8% - u VVP 66,2%. Velká část těchto respondentů by volila **tentýž obor:**
- 88,6% u SPPG - 86,3% u ZŠ1 - 58,2% u VVP.

Vidíme tu zřetelnou tendenci setrvat u oboru u ZŠ1 a SPPG. Pokud budeme extrapolovat tuto tendenci na velkou část SPPG, která by volila jinou fakultu (37,1%)⁴⁾, můžeme se domnívat, že by především hledali pro svoji budoucí profesi kvalitnější přípravu, než které se jim dostává na PedF. Naproti tomu u 28,5% VVP by příčinou mohlo být také hledání jiné, jim vyhovující aproby, kterou na PedF nenašli už na začátku studia. (O motivaci 22,2% ZŠ1 není jasno, i když ovšem "jiná fakulta" může také znamenat "jiná pedagogická fakulta".)

Pokud by se - **za současné nabídky studijních oborů** - mohli respondenti dostat, **kam si budou přát (F25)**, pak se u všech směrů zhruba stejně sníží procento těch, kteří by znovu volili **totéž na PedF:**

- u SPPG o 8,1% (na 36,2%), na PedF by celkem znovu šlo 43,4%,
- u ZŠ1 o 11,1% (na 50%), celkem pak znovu na PedF 63,9%,
- u VVP o 11,8% (na 26,7%) a znovu na PedF celkem 51,9%.

Rozdíl by se projevil hlavně ve zvýšení počtu (oproti položce F24) těch, kteří by šli **na jinou fakultu:**

- u SPPG o 9,3% (na 46,4%),
- u ZŠ1 o 8,4% (na 30,6%) - zároveň pouze u ní by se z tohoto rozdílu menší část projevila ve volbě jiného oboru na PedF (oproti F24 nárůst o 4,2% na 13,9%),
- u VVP dokonce o 15,8% (na 44,3%).

Rozdíly mezi výsledky položky F24 a F25 tam, kde se týkají volby jiné fakulty, se tak zdají vypovídat o počtu studentů, kteří volili PedF především proto, že pro realizaci jejich plánů studia na VŠ se jevila jako dostupnější. Týká se to zřejmě více studentů VVP.

Položka F27 zachovává onu podmínku **ideální dostupnosti** stávajících studijních oborů a přidává **možnost volné kombinace** podle zájmu studenta. Případný nárůst počtu voleb PedF by se tedy měl týkat především těch, kteří jsou nespokojeni hlavně se současnou nabídkou kombinací. Logický by se zdál tento nárůst u VVP, kteří často neměli k dispozici optimální kombinaci už při nástupu na fakultu.

Ovšem výsledky nejsou s tímto předpokladem zcela ve shodě. Počet respondentů, kteří by za těchto podmínek volili PedF, se zvyšuje (oproti F25) tak, že mizí statisticky signifikantní rozdíly mezi SPPG, ZŠ1 a VVP, které jsme nacházeli v předchozích otázkách o opakované volbě:

- u SPPG se zvyšuje nejvíce o dramatických 32,3% (na 78,6%),

- u ZŠ1 se zvyšuje tento podíl o 17.8% (na vůbec nejvyšších 81,7%),
- u VVP pak o 20.3% (na 72,2%).
Pokud bychom uvažovali jako o možné příčině pouze o snaze dospět ke kombinaci co nejbližší původnímu přání, byly by ovšem velmi překvapivé posuny u ZŠ1 a zejména u SPPG. Nárůst je způsoben především možností volit "stejný obor, ale v (nové) kombinaci":
u SPPG 30% - u ZŠ1 49,3% - u VVP 36,9%.⁵⁾

Je jasné, že možnost nové kombinace s původním oborem neznamená jen možnost vrátit se k původnímu přání. S takovým předpokladem bychom se snad mohli spokojit pro respondenty VVP, kterým byla k žádoucí vědecké disciplíně často druhá vnucena fixní studijní kombinací. U druhých dvou směrů se však ukazuje, že s takovou interpretací nevystačíme. Znovu se potvrzuje, že kombinace stávajícího oboru s dalšími, směřující buď k rozšíření nebo k jinému vyprofilování studijního zaměření, je strategií, kterou respondenti řeší přinejmenším část své nespokojenosti s podmínkami studia na PedF.

Vznikají tu však také otázky, na které nám data z dotazníku nedávají odpověď. Proč a s čím by např. chtělo oněch 30% respondentů z SPPG kombinovat svůj obor, jaké problémy by to pro ně řešilo? Velká část studenty pocítovaných problémů je však nutně spojena nejen s dokonalým modelem vysokoškolské fakulty, ale také se složitými otázkami pojetí jejich budoucí profese, jejich profesní identity. Těmi se podrobně zabývá především část výzkumné zprávy věnovaná "commitmentu".

MOŽNÁ LOGIKA NESPOKOJENOSTI

Vyjděme ze situace VVP. Jejich commitment k budoucí profesi je dvojitý: "učitel + odborník". V pozici "studenta Pedagogické fakulty" jsou obě části bez problémů kryty po formální stránce.

Část odborná, "předmětová" je bez problémů sycena také po stránce obsahové. "Studijní obor" se tu totiž kryje s "oborem vědeckým" s jeho jasnou kulturní tradicí a prestiží jako základem prestiže každého, kdo je v něm odborník.

Jinak je to s "učitelstvím". Jasná afinita k vědnímu oboru tu chybí - "studijní obor učitelství" se nekryje jasně se žádným "vědním oborem". Spíše se hovoří o směsi vědních disciplín, které tvoří jeho "základ". Ale má to háčky. Vazba tohoto "základu" na konkrétní činnost učitele v jeho profesi je v nejlepším případě volná, nebo ještě spíše vágní a nezřetelná. Pak ovšem nemůže být ani jasné, jak by tato směs měla být namíchána. "Základ" je tu "jenom základem" - to hlavní potom záleží na řemeslné dovednosti či umění. Nikdo neví, nakolik je ono "řemeslo až umění" dáno shůry a nakolik je nabyto praktickou zkušeností. Tím spíše ovšem není jasné, jakým způsobem by vlastně mohlo být předmětem "studia", byť je vyhlášeno za "studijní obor".

Jednou z možností, jak se s tím vyrovnat, je změnit "studium oboru" ve "vyučení se řemeslu" - více praxe, praktičnosti ve smyslu technologických postupů ("kuchařka", výcviky

v dovednostech, tréninky).

"Řemeslo" lze ovšem také povýšit na "umělecké řemeslo" nebo přímo na "umění" - tam už nejde jen o pouhé "vyučit se", ale přece jen o studium, byť zvláštního - ale možná vyššího - druhu. Člověk se stane učněm nikoli řemesla, ale "učení", určité magie, které je pak - když se člověk stane "mágem" - zárukou onoho "umět to s dětmi", vládnout jimi (prostřednictvím mágova "osobního kouzla" - charismatické autority).

Status "studijního oboru učitelství", jakkoli je - z hlediska "obsahu, který má být studován" i z hlediska obsahu profesní kompetence - formální, tu ovšem přece jen má obrovskou výhodu. Vztahuje totiž jednoznačně studijní obor a jeho absolvování k tomu, co tvoří pevný a nezpochybnitelný institucionální základ budoucí profese - ke škole a školství.

Pak ovšem praktické vztahování se ke škole, osobní zkušenost s ní, pokud možno co nejdůvěrnější a zevnitř, poznání empirických pravidel a postupů jejího fungování - to je pro studenty jednak další možnost naplnění studijního oboru, ale také pevný institucionální základ vize budoucí profese a její souvislosti s přítomností na fakultě.

Pak je logické, že VVP jsou nejspokojenější. Vize budoucí profese je u nich kryta ze všech nejlépe. Ovšem není vyloučeno, že jinde by byla kryta ještě lépe. Její těžiště je spíše v tom "být odborník". Specifickým atributem této fakulty je to, co tvoří nejpochybnější část jejich profesionální přípravy - totiž "učitelství". Zdá se pravděpodobné, že míra identifikace s fakultou u nich závisí na míře, v jaké se právě "učitelství" posouvá do těžiště jejich vize profesní budoucnosti. Paradoxně ovšem rostoucí míra učitelství může zvyšovat jejich nespokojenost s fakultou.

Pak je logické, že ZŠ1 je silně nespokojena a přitom jeví nejsilnější tendence k setrvání na fakultě. Její commitment k profesi je vlastně postaven s opačnou distribucí důrazu než u VVP - hlavně učitel a trochu snad odborník, ale spíše všeuměl - "všeobecný praktik". Tedy těžiště je v "učitelství" - a všechny jeho výše uvedené problémy i výhody jsou především problémy ZŠ1, ale také Pedagogické fakulty. Mezi jejich současnou pozicí "studenta učitelství" a budoucí profesí je jediná bezpečná linie - ono sepjetí "studijního oboru" se školou jako institucí, které jim dává formální profesní kompetenci. Situace řady z nich je ovšem komplikována tím, že odmítají stavět pouze na této kompetenci a někteří ji odmítají - na základě kritiky současné školy - vůbec.

Tak se ovšem bezpečný základ profese ztrácí zcela a budoucnost je naplňuje obavami. Aktivity ZŠ1 směřují k vyjasnění či vytvoření linií mezi studiem na fakultě a profesí. Kromě těch, o nichž jsme v souvislosti s "učitelstvím" jako "studijním oborem" mluvili výše, existuje i další. Je možno stát se přece jen také "odborníkem" v některém z jasně vymezených "oborů". Přibráním takového "opravdu studijního" oboru se vyjasňuje i současná pozice "studenta". Linie do budoucnosti vede

sice jaksi paralelně, vedle budoucí profese, ale je to zřetelné zábradlí na nejasné cestě.

Pak by možná také největší nespokojenost SPPG měla logiku. Jejich commitment je založen na pomoci druhým. Kromě chybění jasného "vědního oboru ke studiu", kde jsou podobně jako ZŠ1 odkázáni na určitou směr, tvořící "základ", se tu hroutí i to, co je oporou "učitelství" - jasné institucionální zakotvení profese. Může to odrážet i určitou krizi institucí systému péče o lidi s handicapem. Pokud chybí "vědní obor" a zároveň to, co se donedávna považovalo za bezpečný institucionální i empirický základ "studijního oboru", je dnes považováno za přežitě, pak pozice "studenta SPPG" má patrně blízko ke "ztrátě smyslu". Řešení pro studenta snad může být dvojí. Buď hledá "vědecký obor", který by byl jádrem profese nebo ji nějak nahradil, někde jinde. Potom je logické rozšířit si kombinaci a tedy být "studentem vědního oboru" jinde a/nebo kritizovat jeho nepřítomnost na vlastní katedře.

Nebo jádrem profese dosud není žádný skutečně vědecký obor, a pak se dostávají do stejné pozice jako ZŠ1 i s některými jejími možnostmi řešení. Oproti ZŠ1 mají ovšem navíc výraznou nevýhodu v institucionální rozkolísanosti či nezakotvenosti profese v systému, který by měl podobnou tradici a nezastupitelnost, jako má škola.

Co je pak v perspektivě této hypotetické logické konstrukce klíčovým bodem studia na fakultě, se nám jeví evidentní. Je to problém "učitelství" jako oboru, v němž je možné se vzdělávat a stát se nejen zkušeným praktikem (po letech praxe), ale právě "odborníkem" se specifickou teoretickou odborností.

Zdá se nám přitom, že otázka, zda by skutečná učitelská odbornost nemohla být řešením i pro studenty SPPG, nepostrádá své oprávnění a za určitých podmínek možnost kladné odpovědi.

Shrnutí

Základním zjištěním, ze kterého vychází analýza dat, je převažující nespokojenost studentů s podmínkami studia na PedF. Na mnohem širším vzorku se snahou o jeho maximální možnou reprezentativnost jsme v tomto ohledu získali výsledky téměř shodné s těmi, k nimž došel výzkum, který provedlo Centrum pro studium vysokého školství v říjnu 1992. Jsou to podle tohoto výzkumu zároveň **výsledky výrazně horší ve srovnání s jinými fakultami** či vysokými školami: na rozdíl od nich **převažuje na Pedagogické fakultě nespokojenost s celkovými podmínkami studia.**

Když se zeptáme nikoli na celkové podmínky studia, ale na **klima na fakultě**, jsou výsledky ještě horší - **zklamání zažívají čtyři z pěti studentů**. V čem spočívá onen šok z klimatu na fakultě? Odpověď na tuto otázku nám respondenti vrátili také šokujícím způsobem. Při neprestrukturovaném vyjádření převažujícího pocitu z celkového klimatu na Pedagogické fakultě používali v překvapivé shodě nejčastěji slova "chaos", "zmatek" a jejich synonyma.

Za tímto globálním dojmem jsou pak při analýze dalších odpovědí rozlišitelné dvě oblasti - **špatná organizace chodu fakulty a nekvalitní výuka se špatnou či chybějící koncepcí.**

Pedagogickou fakultu ovšem můžeme nahlížet jako "organizaci připravující učitele" - a pak zní tato charakteristika dvou základních oblastí kritických výhrad dosti varovně. Smyslem její existence je přece především fungující chod organizačního systému, jehož účelem je realizovat zřetelně definovanou koncepci studia budoucích učitelů. Výsledek je podmíněn obojím - přitom obojí je předmětem silné kritiky studentů. Zdá se pak, že tam kde měli možnost neprestrukturovaného vyjádření, byly kritické výhrady směřující k organizaci chodu fakulty ještě častější než výroky tematizující problémy kvality výuky a její koncepce.

K problémům, které je možno považovat v řeči teorie organizace za **problémy technické a operativní** - termínem z řeči studentů bychom je asi nejtrefněji označili jako "**nepořádek**" - je možno počítat respondenty kritizovanou **neinformovanost** ("**nikdo nic neví**") a **uspěchanost**, která je spojena s nervozitou a nejistotou ("**nerváky, žádný klid pro práci**"). Dalším kritizovaným rysem chodu fakulty obdobného řádu je **nespolupráce**, až nekomunikativnost, zmiňovaná ve více rovinách: mezi katedrami navzájem, uvnitř kateder, mezi katedrami a studenty.

Avšak zejména poslední konkretizace "**chaosu**", resp. "**zdrojů turbulencí**" v dynamice chodu fakulty, už zjevně přesahuje jeho definici jako problému technického, řešitelného operativními zásahy směrem ke zefektivnění administrativy, k jejímu "**hladkému**" chodu. Je to už také věcí **narušených etických vztahů** mezi členy fakulty.

Téměř 60% respondentů zažilo na fakultě **postup či chování, které je opravdu rozhořčily**. V absolutním vyjádření jsou nejčastěji za původce označeni učitelé. Vzhledem k četnosti kontaktu, který mají se studenty, je to pochopitelné. Avšak relativně nejčastěji udávali respondenti nekorektnost chování u skupiny funkcionářů a úředníků.

Zdá se, že jako příznačná pro fakultní klima vystupuje skutečnost, že více než polovina těchto rozhořčujících událostí měla z hlediska studentů charakter porušení etiky základních mezilidských vztahů ze strany učitelů, úředníků a funkcionářů: arogance, ponižování studentů, urážlivé výroky, přezíravost, neochota, nezájem, nevstřícnost, zjevná nespravedlivost při hodnocení výkonu.

Tím nemá být řečeno, že takové jednání charakterizuje většinu zaměstnanců fakulty či většinu jejich jednání. Naopak - podle názoru respondentů se vždy nebo téměř vždy chovají korektně tři čtvrtiny učitelů a tři pětiny úředníků a funkcionářů. Jedná se o to, že se zde již nutně dostáváme k problémům systémového a koncepčního rázu, které leží za technickou stránkou chodu organizace, a které spoluurčují její celkový étos. Je navýsost koncepční otázkou, zda budeme množství udávaných případů neetického jednání vůči studentům považovat za neúnosné a alarmující nebo je budeme rétoricky marginalizovat jako "menšinové jevy".

Etika jednání vůči studentům se dotýká koncepčních otázek i jinak. Např. nevstřícnost a nezájem učitele označují studenti v některých případech za přímou příčinu nízké kvality výuky. Koncepční ovšem může být i "technická implikace" fenoménu nekorektnosti: pokud platí situace, že pro morálku fakultní administrativy je charakteristické, že přes 40% úředníků a funkcionářů porušuje pravidla korektního chování v kontaktu se členy organizace, budou nejspíše jakákoli administrativní opatření neefektivní.

Že tomu je skutečně tak pro značnou část našich respondentů, naznačuje časté užití termínů charakterizujících fakultu jako **organizaci, jejíž étos se vyžil, resp. jako organizaci zbyrokratizovanou**. Souhrn výroků vyjadřujících obraz fakulty ve studentském diskursu odpovídá v diskursu teorie organizace stavu, kdy výkon administrativy se odtrhl jak od vůle a rozhodování většiny členů organizace tak od obsahu, ducha její činnosti, kdy převažuje bezduchý formalismus vedoucí k nepružnosti a strnulosti, kdy pravidla fungování organizace jsou podřizována fetišizované představě o uchování a upevnění organizace namísto představě o jejím poslání.

Výhrady studentů k podmínkám studia, nelze nijakým způsobem bagatelizovat poukazem na to, kdo na Pedagogickou fakultu přichází. Výzkum vyvrátil někdy tradovaný předsudek, že fakulta je sběrným táborem pro ty, kdo neuspěli jinde, a chtějí získat alespoň nějaký vysokoškolský diplom, aniž by zamýšleli v budoucnu pracovat ve školství. Výsledky ukazují, že pravdou je spíše pravý opak. Pro naprostou většinu respondentů bylo **přijetí na Pedagogickou fakultu naplněním jejich tehdejších preferencí**. Řada z nich také projevovala a projevuje vysokou aktivitu v různých oblastech práce s dětmi včetně práce učitele a vychovatele.

Přes deziluzi a nespokojenost by většina z nich volila PedF znovu. **Pouze 8% respondentů deklaruje záměr dělat po skončení školy jiné povolání než učitele nebo vychovatele**. Zklamání a nespokojenost s podmínkami studia tedy nejsou zklamáním a nespokojeností z omylu při volbě profesní orientace.

Je pravda, že je možno v odpovědích respondentů pozorovat častou tendenci ke změně současného zaměření studia. Zdaleka však nepřevažuje tendence opustit PedF a už vůbec ne opustit původní obor. I u těch, kteří by si přáli změnu oboru, jde převážně o snahu původní obor doplnit, rozšířit nebo jinak kombinovat.

Můžeme tedy konstatovat určitý rozpor mezi zcela převažující tendencí k nespokojenosti a kritičnosti vůči fakultě a převažující tendencí volit znovu tentýž obor. Není to však důsledek určité naivity a nezkušenosti s profesí, takže nedokáží dobře zhodnotit to čeho se jim na fakultě dostává?

Uvedené přehledy dokazují, že s vyšší mírou pedagogické zkušenosti se kritičnost vůči podmínkám studia na PedF nezmírňuje. Spíše naopak - ti, jejichž angažovanost v pedagogické profesi je vyšší, vidí řadu věcí ještě ostřeji než ostatní. Studenti tedy neprojevují vůči fakultě nespokojenost a kritičnost proto, že by nebyli spokojeni se svou profesní volbou, ale právě proto, že chápou tuto volbu odpovědně. Fakulta totiž nevyhovuje v řadě ohledů jejich představám jak o vysokoškolském studiu, tak o přípravě právě pro jejich budoucí povolání.

Jako ilustrace toho může sloužit toto zjištění: Zatímco ideální škola může podle názoru respondentů připravit na 63%, pedagogická fakulta je reálně připraví na 33% !

Studenti tedy velmi kriticky hodnotí také to, co tvoří vlastní poslání fakulty. Největší míru kritické relevance pro ně má několik témat, která se opakují na mnoha místech a která se zdají být propojena vizí budoucí profese.

Jedním z problémů, které vidí respondenti jako naléhavé, jsou nekvalitní, banální přednášky a semináře, v nichž se opakuje stále totéž, bez žádoucího nárůstu poznatků, chybí jim aktuálnost, zajímavost, poučnost. Často je tato nekvalita spojována s charakteristikou vyučujících. Ve vyjádřeních o jejich "nekvalitě" je možno také rozlišit více významů. Nejčastěji je tu tematizována jednak odborná a jednak didaktická nekompetence. Už jsme se však zmínili, že v souvislosti s kvalitou přednášek a seminářů vytýkají studenti vyučujícím také nezáměr připravit a realizovat kvalitní výuku, pasivitu, nevstřícnost až přezíravost vůči studentům.

Samozřejmě, problematizace kvality nemusí být dána prostě nízkou úrovní jednotlivého kursu, ale jeho umístěním v celku studijního plánu. Poznatky, které jsou při první prezentaci velmi zajímavé, ztrácejí svou přitažlivost, slyšíme-li je popáté. Ale může se také stát, že není jasné, jaký smysl má přednáška v celku teoretické přípravy. A to je další rovina studentské kritiky koncepčnosti výuky: téměř u poloviny přednášek a seminářů není jasné, jak věci, jež se v nich učí, souvisejí s ostatními.

Pocit nesmyslnosti, zbytečnosti, který studenti často v této souvislosti uvádějí, má ovšem patrně vztah k momentu, který do značné míry tvoří jádro studentských stížností na nekvalitu a bezkonceptnost výuky. Je to moment její praktické relevance. Zřetelná, byť nikoli nezbytně přímá a nezprostředkovaná, ale pro studenty jasná a legitimní souvislost s profesí, kterou chtějí

dělat - to je patrně klíčový moment smysluplnosti přednášek a seminářů. Proto také jednou z výhrad vůči vyučujícím je to, že sami neznají praxi - pak ovšem nemohou obsah své výuky prezentovat prizmatem, které je pro studenty žádoucí.

Tento problém patrně nastává především tam, kde jde o "učitelství", které nemá, na rozdíl např. od "předmětů", jednoznačnou afinitu k nějakému "svému" vědnímu oboru.

Domníváme se, že k problému kvality, smyslu a praktické relevance přednášek a seminářů se váže i další z kritických míst, které z výsledků emerguje. Je jím způsob atestace, druh či forma požadavků, které mají studenti plnit. Jen v menší tu jde o spravedlivost hodnocení studenta při zkoušce či zápočtu, i když případné porušení etiky tu má - jak jsme ukázali výše - výrazné negativní efekty. Těžiště oné věcné, mimoetické části problému je v tom, že podle respondentů se téměř u poloviny přednášek a seminářů na studenty kladou **požadavky spíše nebo zcela formálního charakteru** namísto porozumění látce a prokázání dovedností.

Vztah k praxi, **hledisko praxe** je pro studenty úběžníkem všeho jejich posuzování studia na Pedagogické fakultě. Cítí se nedostatečně připravováni z hlediska praktických dovedností, praktické kompetence. Teoretickou výuku vesměs považují z kvantitativního hlediska za dostatečnou, či spíše - při její "nekvalitě" - za redundantní. Především na její úkor by chtěli zhruba zdvojnásobit výuku směřující k praktickým dovednostem.

"Praxe" je mnohovrstevnatý pojem, který kromě "praktické relevance teoretické výuky" obsahuje také rovinu "**kontaktu s praxí**", se školami a institucemi mimo fakultu. Obsahuje také "**praktickou přípravu**" na fakultě, představitelnou ve formě tréninku, výcviku v modelových situacích, při hraní rolí, rozboru autentických dokumentů a materiálů z praxe, ale také analýzu osobních zážitků a zkušeností apod. Pojem "praxe" také obsahuje rovinu vlastní praxe studentů, kdy mají **možnost sami "si to zkusit"** v reálných podmínkách školy. Rozlišením všech těchto rovin se problém "praxe" ve vidění respondentů nezmiňuje, ale spíše vyhrocuje. Položky dotazníku, které zachycují výpovědi respondentů k různým rovinám vztahu k praxi, vykazují vesměs vysokou míru kritické relevance, patří z tohoto hlediska na špičku pomyslného pořadí neuralgických bodů studia. **Nedostatek praktické profesní kompetence nabyté v průběhu studia** je respondenty pocíťován jako jeden z klíčových nedostatků fakulty.

Je-li studium přípravou na profesi, pak jeho pro studenty optimální model pochopitelně musí mít podobu, která koresponduje s jejich vizí profese. Mezi studenty různých oborů proto pochopitelně existují **rozdíly v percepci podmínek studia**, které jsou dány nikoli pouze jejich odlišnou pozicí na fakultě, odlišnou formou a úrovní práce kateder, které různé skupiny studentů připravují, ale také **odlišným pojetím budoucího povolání**.

O shrnutí rozdílů mezi základními směry jsme se pokusili v závěru příslušné kapitoly a sotva je tu lze stručně postihnout bez rizika neúnosné vulgarizace. Snad je možno říci, že jejich kritičnost vůči studiu má dosti podobnou strukturu, ale její míra se pohybuje na různé úrovni a její komponenty jsou různě akcentovány. Např. pro VVP i ZŠ1 se zdá větším problémem formalismus požadavků, které jsou na ně kladeny, než samotná odborná kvalita přednášek a seminářů, která je u nich v "parametrech výuky" (viz dotazník v Příloze č.1) až na třetím místě naléhavosti (ještě za problémem obsahové neprovázanosti kurzů). Avšak zároveň je zjevné, že respondenti ze ZŠ1 považují problém formalismu za mnohem horší než respondenti z VVP. A z druhé strany, ačkoli formalismus požadavků trápi respondenty z SPPG až na druhém místě (po problému odborné nekvality výuky), je jeho vidění z jejich strany ještě kritičtější než u ostatních, kde je přitom nejnaléhavější.

Jiný příklad: ZŠ1 je ve vztahu k různým rovinám "praxe" ze všech oborů nejméně kritická, avšak přesto by si přála ještě více praxe a stěžuje si více než ostatní na přílišné penzum "poslouchání a studia učebnic". Naproti tomu respondenti z VVP jako by měli silně pocítovanou nedostatečnost všech rovin "praxe" do značné míry vykompenzovanou kvalitou teoretické přípravy, kterou hodnotí výrazně nejlépe. Např. v ideálním modelu výuky by si představovali menší nárůst orientace na praktické dovednosti než ostatní.

Studenti SPPG nepocítují oproti ostatním nijak naléhavě problém obsahové propojenosti jednotlivých přednášek a seminářů. Necítí se také vůbec přetížení sumou poznatků ani nemají problémy s pochopitelností a srozumitelností toho, co je jim prezentováno. Ve většině ostatních položek týkajících se studia jsou však kritičtější než ostatní.

Vyjmenovali jsme tu stručně prakticky všechny problémy, které v převažující kritické percepci podmínek studia na Pedagogické fakultě nabývají pro respondenty nejvyšší kritické relevance, kromě toho, který je obecně viděn jako nejnaléhavější. Necháváme si ho na závěr také proto, že zároveň identifikuje jeden z klíčových bodů strategie, kterou by si studenti přáli mít možnost uplatňovat pro zlepšení kvality studia.

Velmi silně je totiž v diskursu studentů, tak jak nám jej zprostředkovali respondenti ve svých odpovědích, zastoupeno **volání po alternativnosti, možnosti volby a vlastního rozhodování**. Toto volání, spolu se stížnostmi na rozvrh, na obligatornost velkého množství kursů a v důsledku toho omezené možnosti pro samostatnou studijní aktivitu, vytváří obraz příliš rigidního systému studia, kde je vše dáno preskripcí. Přemíra toho, co je povinné a přitom banálně se opakující a nezajímavé, do značné míry znemožňuje realizaci vlastních představ o přípravě na profesi.

Problém má opět několik podob. Jednou z nich je **možnost vybrat si z paralelní nabídky přednášek**. Nedostatek takové možnosti pocítuje devět z deseti studentů(!) a zároveň to řadí k nejdůležitějším podmínkám studia. Toto zjištění může do jisté míry souviset s kritičností vůči kvalitě výuky a vůči formalismu

požadavků kladených na studenty, které jsme konstatovali výše. Možnost výběru, volby nejspíše respondenti vidí jako způsob, jak si jejím prostřednictvím zajistit to, co považují pro sebe za nejpřiměřenější.

Jinou, a možná základnější rovinu představuje **možnost volné kombinace oborů**. Volná kombinace by znamenala "ponechat na volbě studenta, jaké obory si zvolí pro své studium, bez omezení výběru na kombinace, jež jsou tradičně vypisovány v páru. Např. by to umožňovalo spojovat si všeobecně vzdělávací obor s pedagogikou, speciální pedagogikou, psychologií nebo učitelstvím pro první stupeň apod." (Viz položku F26 v dotazníku.) Tuto možnost by uvítalo 96,4% všech respondentů!

Volná kombinace oborů by např. snížila podíl těch, kteří by při jinak stejných podmínkách při opakované volbě už na naši fakultu nešli, na polovinu.

Přitom i v praktických krocích, které studenti navzdory administrativním omezením a překážkám při změnách orientace studia podnikají, má kombinace oborů klíčový význam. Při analýze povahy takových kroků je patrná převaha tendence dosáhnout změnou buď rozšíření původního oboru nebo jeho subjektivně lepší profilace.

Pro studenty Pedagogické fakulty se tedy možnost vlastní volby volné kombinace oboru a případně i alternativní nabídka paralelních kursů jeví jako velmi důležitá reálná či potenciální součást jejich snahy rozšířit či profilovat obsah svého studia a zvýšit kvalitu své přípravy v souladu s jejich vlastní vizí osobní a profesní identity.

Poznámky

PERCEPCE PODMÍNEK STUDIA NA FAKULTĚ

1) Pomocí statistické analýzy lze zjistit, že samotné použití klíčových slov zmatek/chaos skutečně nepřináší bezprostředně žádnou novou informaci pro vysvětlení vzniku skupin studentů spíše spokojených nebo více či méně nespokojených s celkovými podmínkami studia na fakultě, neboť ne/použití daných slov je statisticky prakticky nezávislé na ne/spokojenosti studentů.

Z jednotlivých skupin studentů dle odpovědí na otázku B1 uvádí tato klíčová slova: "+" 43,5%, "-" 53,5% a "--" 43,8%.

Ze statistických souvislostí jsou zajímavé:

- mírný rozdíl mezi SPPG (uvádí 57,1%), ZŠ1 (47,2%) a VVP (45%);
- statisticky významný rozdíl mezi ročníky (2.r. 42,7%, 3.r. 63,8% a 4.r. 24,2%);
- statisticky významný rozdíl mezi chlapci (uvádí 36,4%) a dívkami (52%).

S nejvyšší pravděpodobností bychom tedy uvádění tohoto pocitu z klimatu na fakultě mohli očekávat u dívek ze 3. ročníku SPPG a nejnižší u chlapců ze 4. ročníku VVP.

Zajímavá je rovněž statisticky významná souvislost s názorem studentů na míru vzájemného styku, pomoci a podpory mezi studenty, neboť podíl studentů uvádějících pocit zmatku/chaosu z celkového klimatu roste s tím, jak se studenti cítí mezi kolegy více osamoceně: (E5) "*dostatečná míra styku, pomoci a podpory*" - určitě ano 40,5%, spíše ano 46,9%, spíše ne 50,6%, určitě ne 84,6%.

2) Ze samotných klíčových slov, resp. heslovitých vyjádření, a jejich sdružování na bázi nejtěsnějších a zároveň povrchních synonymických vztahů je samozřejmě obtížné odhadovat jejich konkrétní významovost pro studenty. Na druhé straně, konstrukce kategorizací na širší a hlubší sémantické bázi jsou nutně do značné míry hypotetické/spekulativní. V dané situaci se však můžeme opírat nejen o samotná klíčová slova, ale rovněž o jejich asociativní kontext v těch případech, kdy studenti více či méně ve smyslu instrukce své vyjádření zmnožili, tj. diferencovali, rozvinuli či konkretizovali.

Pokud bychom chtěli pro vyjádření asociovaná se slovy zmatek/chaos uplatňovat zcela nekompromisně požadavek na jednoznačnost explicitního významu z hlediska polaritativní hodnotící perspektivy studentů - tj. perspektiva orientovaná věcně, případně extrospektivně vs. perspektiva orientovaná introspektivně - spadala by většina těchto vyjádření do prostoru významově podvojného, tedy do prostoru potenciálně subjektivně či objektivně orientované introjekce. Přesto, vedle 24 vyjádření uvádějících pouze zmatek/chaos (případně určení míry), dominuje co do počtu 21 vyjádření asociovaných se zcela nespornou věcnou charakteristikou fakulty jako organizace, tj. jejího chodu a realizace jejího poslání, nad 13 případy asociovanými spíše či zcela zřejmě s charakteristikou subjektivních stavů a intencí autorů.

3) Sami studenti nastolili téma "nespolupracující katedry" a zvláště téma "nespolupráce mezi katedrami". Ani jedno z nich nevstoupilo do okruhu zvažovaných otázek při přípravě dotazníku, byť byl se studenty konzultován. A tak bychom museli jen velmi spekulativně odhadovat jaký význam mají tyto dva parametry z perspektivy studentů, i když některé informace přece jen podává analýza volných výpovědí o "rozhořčujících událostech" - viz dále.

4) Připomeňme si, že způsob odpovědi v této otázce vykazoval statisticky významnou souvislost se spokojeností studentů (B1) - opravdu rozhořčující událost zažilo 75% studentů, hodnotících podmínky na fakultě jako celkově nepříznivé, proti 41,7% studentů, hodnotících celkové podmínky jako spíše dobré.

5) Na otázku odpovědělo celkem 165 studentů, což je 59,8% z 276 (60,2% z 274).

Navození požadavku zobecnění - "*druhu události*", únava či jinak motivovaná nechuť a artikulační zvyklosti studentů jsou případné faktory stojící za rejstříkem typů **artikulace odpovědí**, které se více či méně vzdalují meritě otázky, nebo alespoň ideálu odpovědi z heuristického stanoviska - konkrétní typická událost s vyjádřeným aktérem postupu či chování vůči studentům, popisem aktivity a její případné bližší charakteristiky a s eventuálním postižením aktivity studenta(ů). Rejstřík odpovědí tedy sahá od pouhého označení aktéra - "*studijní oddělení*", přes pouhé označení aktivity či postoje - "*ponižování*", "*arogance*", přes více či méně určité skutečné popisy událostí či jejich typu - "*nevhodné jednání studijní referentky*", "*vadí mi špatná práce (hlavně neinformovanost) studijního oddělení - na základě špatné informace jsem např. udělal chybné rozhodnutí o další st. kombinaci, špatných zkušeností mám více*", po vyjádření subjektivního stavu bližší neurčené osoby (či osob?) s bližší neurčeným vztahem k "*rozhořčení autora vyjádření*" - "*nespokojenost s průběhem přednášek a seminářů jedné profesorky*".

6) Při kvalitativní analýze odpovědí na otázku E7 se nabízí první emergentní kategorizace na rozhořčující události situované "**do procesu výuky**" (50 "hlasů", tj. 30,3% ze 165) nebo "**do procesu administrativy**" (76 "hlasů", tj. 46,1% ze 165; 1 student poskytl odpověď započítávanou rovněž v kategorii "procesu výuky").

Rozvedeme-li logicky danou emergentní kategorizaci, spadala by do takto definovaných kategorií nejen ta vyjádření, ve kterých příčinu svého opravdového rozhořčení studenti tematizují jako bezprostřední postup vyučujícího, funkcionáře či úředníka "*vůči sobě*" (a případně vůči referenční skupině kolegů), tj. "*intersubjektivně*" a vlastně s odkazem na normy obecných mezilidských vztahů. Právě naopak, kritériem započítávání a vnitřní diferenciací je zde tematizace zprostředkující - "*věcné*" či "*objektivní*" - příčiny rozhořčení (počínaje "*zbytečností výuky*" přes "*neschopnost stud. odd. po dohady mezi studijním odd. a katedrami*" či "*personální změny na katedře*"), tj. s odkazem na normy zvláštních mezilidských vztahů

specifických pro život na fakultě jako specializované organizaci, resp. pro normy upravující odpovědnost příslušné role členů této organizace.

Jako zbytková pak zůstává kategorie výroků o rozhořčujícím jednání se studenty, které je z hlediska života fakulty blíže neurčené (37 "hlasů", tj. 22,4% ze 165; odpovědi tří studentů nebyly kódované).

Kromě zcela expresivních výroků jako "arogance", kdy se jen díky otázce E9 dozvídáme, že se zřejmě jedná o chování učitele, spadají do této kategorie též výroky, u kterých nelze určit zda se jedná o situaci jednání vůči studentům ve výuce nebo v rámci administrativy, nebo které tyto situace jaksi přesahují, event. z nich vybočují. Na druhé straně i blíže nespecifikované výroky o jednání úředníků a funkcionářů lze kategorizovat poměrně bezpečně a jednoznačně jako události situované do procesu administrativy.

Čeho se týkaly -ve výše popsané kategorizaci relativně nejfrekventovanější- události spadající do procesu administrativy výuky, studia, resp. chodu fakulty jako celku?

"Největší balík" z rozhořčující administrativy můžeme shrnout do subkategorie "jednání na studijním oddělení" (33 "hlasů"). Studenti označovali jako příčinu svého rozhořčení "neschopnost studijního oddělení", "špatnou práci" ("na základě špatné informace jsem např. udělal chybné rozhodnutí o další st. kombinaci, špatných zkušeností mám více"), "neinformovanost na studijním oddělení", "těžkopádnost jakéhokoli řešení studijních problémů" či neúspěšnost při podávání žádostí o odklad zkoušky/zápočtu, přihlášky na kolej apod. ("opakované podávání žádostí na studijní oddělení a naprosté nepochopení situace") a rovněž "dohady mezi studijním odd. a katedrami". Kromě toho, že několik studentů na studijním oddělení nepochodilo se svými žádostmi, setkali se i s "nevhodným jednáním" či "arogancí":
"navštívil jsem studijní oddělení, tam jsem si připadal jako když tam otravuji; potřeboval jsem vědět, kdy bude zápis, týden před ním to ještě nevěděli" -nebo- "Šla jsem se zeptat, zda-li jsou už zkontrolované indexy (v polovině listopadu) a jeden z úřadujících se na mě rozkřikl, proč tam lezu, že už jsem dnes asi třetí."

Další velký "balík" představují odpovědi označující za zdroj rozhořčení "organizaci výuky/studia" (22 "hlasů"). Studenty rozhořčovalo, když se setkávali s událostmi studijního charakteru, které však údajně nejsou ojedinělé a souvisí se strukturou a realizací koncepce výuky/studia. Např.:

- "neznám plán studia na celých 5 let (koncepce)";
- "přednášející nebyla schopna se dohodnout o probíraném učivu s vyučující semináře", "nesoulad mezi seminářem a přednáškou (seminář se vůbec netýkal daného předmětu)";
- "tvorba rozvrhu", "zrušení 1 vyuč.předmětu", "zmatky s rozvrhem a zkouškami, kdy se člověk např. 14 dní před zkouškovým obdobím doví, že z něčeho dělá zkoušku", "zadání seminární práce 2 týdny před koncem semestru", "bylo nám oznámeno měsíc předem, že budeme skládat soubornou zkoušku z matematiky (změna pravidel v polovině semestru!)";
- "situace kolem praxe z /../ totální nepřípravenost = veškeré zařizování na bedra studentů + vyložená vulgárnost kompetentního

vyučujícího";

- "mnoho požadavků z katedry /../ v mimoškolní době";
- "neschopnost se dohodnout mezi jednotlivými katedrami na 1 řešení, pak to má dopad na studenta", "dohady mezi studijním odd. a katedrami", resp. "jejich vzájemná nespolupráce";
- "nedodržení požadavků, /../ neoprávněné nevyplacení stipendia, nedůslednost na konci semestru při dodržení stanovených požadavků", "slibování bakalářského titulu jako výsledek souborných zkoušek a klinického semestru s osvědčeními pro učitelství na ZŠ!".

Skupina 15 studentů se zřejmě s nějakými těmi problémy z oblasti "organizace výuky/studia" rovněž setkala. Za příčinu svého rozhořčení však označila události, které můžeme shrnout do kategorie "jednání o studiu". Někteří uvedli jen holý fakt "jednání s různými funkcionáři" (vedoucí katedry, proděkan, vedení fakulty). Někteří konkretizovali též obsah jednání - přesun výuky, zrušení zbytečného semináře, zápočty, souborná zkouška, obsah studia, koncepce studia, výchovná činnost vyučujících.

Skupina 9 studentů byla rozhořčena událostmi z oblasti "personální práce", resp. organizace "personálního zabezpečení" výuky:

- "personální změny na katedře";
- "dozvěděla jsem se, že v rámci snižování stavu má z naší katedry odejít několik lidí, kt. považuji za velmi schopné";
- "vyhazování kvalitních pedagogů, zatímco ti nekvalitní setrvávají ve vedoucích funkcích";
- "nemožnost zasáhnout do výběru profesorů, kteří nebudou vyloučeni z fakulty";
- "obsazení místa vedoucího /katedry/, aniž by o tom, jak bylo v r.1990 slibováno, mohli spolurozhodovat studenti (ten, kt. u toho spolurozhodoval, u onoho člověka dělal dipl. práci).

Mezi událostmi spadajícími do procesu výuky můžeme vyčlenit případy 8 studentů, které rozhořčil nějaký aspekt jejího obsahu, resp. "neužitečnost výuky":

- "zbytečnost výuky", "nesmyslný předmět v rozvrhu", "upřednostňování předmětu, který je pro nás a pro náš obor úplně zbytečný";
- "smysl a charakter přednášky --> minimál. efektivnost", "místo výuky psychologie ve druhém semestru prvního ročníku jsme podstupovali různé, někdy nám nepochopitelné testy, které byly podmínkou k zápočtu (jejich vyplnění), zatímco z oboru jsme se nic nedověděli";
- "jednání proti mému zájmu, aby moje studium bylo pro mne dost efektivní -> nucení k "zabíjení" času, k nesmyslné banální činnosti".

Zbývajících 42 studentů označilo za příčinu svého rozhořčení nějaký aspekt jejího ztvárnění.

Relativně nejfrekventovanější byly "hlasy" vypovídající o rozhořčujícím "hodnocení výkonu studentů" (22), resp. o "nespravedlivosti učitele ke studentům" (15). Studenty rozhořčovalo "rozdávání zkoušek", "známkování podle nálady", "podrazácké chování u zkoušky po předchozím mazání medu kolem

úst", "udílení zápočtu "od pohledu" - někomu ano či ne podle sympatií" nebo "zaujatost (vůči mé osobě) při zkoušce" - prostě- "nespravedlivé rozhodování při zkoušce".

Konkrétně se mohlo např. jednat o to, že:

- zkoušející v průběhu zkoušky "znenadání dvakrát za sebou změnila systém bodování testu";

- probíhalo "hodnocení a klasifikace nezávisle na objektivním stavu znalostí, ale vzhledem k předcházející známce z příbuzného předmětu (pohled zpět do indexu)"

- "při hodnocení testu nebyla uznána odpověď, přesně podle dané stud. literatury - prý chyba knihy; nebyli jsme na to upozorněni (ovšem údaj byl přece správně!!!);

- "překlad 30-ti stran odb. textu (...) nebyl uznán za dost odborný (...), ke zkoušce (jsem) nebyla připuštěna (...), toto jednání bylo samotnými učiteli zkritizováno;

- student vypráví, že jej rozhořčilo "když vyučující chce písemné hodnocení svých seminářů, prý klidně anonymně, já se podepíši (anonymy nepíši) pod víceméně záporné hodnocení a u zkoušky mi to vyuč. hodí se slovy "Tohle mělo jako znamenat co?";

ale šlo také třeba o to, že - "u zkoušky jsem i podle vyučujícího uměl na 3, ale on mi ji odmítl napsat; nová příprava na tuto (ně příliš významnou zkoušku) mě připravila o mnoho času navíc"; nebo, že studenta rozhořčilo, když - "nenapsal (jsem) seminární práci na stroji, a proto (jsem) nedostal zápočet".

Vedle skupiny 8 "hlasů" označujících za příčinu rozhořčení situace "vyučování" s blíže nespecifikovaným vztahem mezi učitelem a studenty, můžeme vyčlenit kategorie "ponižování ve výuce" (7 "hlasů") a "nevstřícnost učitelů ve výuce" (6 "hlasů").

Poslední jmenované subkategorie však můžeme zcela jistě chápat také jako konkrétnější případy rozhořčujícího jednání se studenty v užším slova smyslu, tj. nikoli jako studenty rozhořčující činnost či počínání vůbec, ale jako rozhořčující způsob, jak si učitelé, ale též úředníci a funkcionáři vůči studentům počínají (tedy zároveň nejen ve výuce, ale též v blíže neurčených procesech jednání se studenty a v procesech administrativy; tedy rovněž s -již zmiňovaným- odkazem na obecnější normy mezilidských vztahů jako takových). Výroky studentů tudíž nabízí další kategorizaci, pro kterou kritériem započítávání a vnitřní diferenciací je právě dimenze narušení obecných a zároveň bezprostředních mezilidských vztahů abstrahující od jejich situovanosti v té které subdimenzi života fakulty. Celý soubor výroků byl tudíž překódován dle tohoto kategorizačního principu.

7) V rámci kvality výuky v užším slova smyslu se objevil rovněž problém "neodbornosti": "neodbornost, nedostatečná odbornost, odborníci vymřeli, mnoho let stará teorie"; 8 "hlasů" tematizujících daný problém ve vztahu k celkovému klimatu na fakultě tak svým způsobem reprezentuje průměrný názor studentů, dle kterého patří parametr odborné kvality přednášek a seminářů na přední místo v kritické relevanci. Akční význam tohoto problému zřejmě nakonec vede k řešení "volbou pedagogů", ať prováděnou administrativně či studenty a administrativně "jen" potvrzovanou.

VZTAH K FAKULTĚ, OBORU A PROFESI

1) Na jinou fakultu by se přitom hlásilo oproti původní volbě méně - 28,8%. Rozdíl tvoří ti, kdo by volili jinou pomaturitní formu kvalifikace (5,5%) nebo by šli po SŠ rovnou do praxe (1,1%).

ROZDÍLY MEZI OBORY

1) Toto zjištění ovšem nelze interpretovat jednoznačně. Pokud vůbec můžeme množství takových diskusí považovat za nízké, mohlo by svědčit o nízké praktické relevanci výuky nebo o tom, že studenti jsou pohlcováni spíše praktickými starostmi týkajícími se průběhu studia - a tady může být zase příčina buď spíše v tlaku vnějších podmínek nebo spíše v pragmatické orientaci studentů a jejich nezájmu o budoucí profesi.

2) Výpověď jednotlivého respondenta můžeme totiž považovat za jakousi jednotku mikrozkoušenosti, v níž je zachycena frekvence tázaného jevu v mikroprostředí respondenta. Pak frekvence těchto mikrojednotek přibližně odpovídá frekvenci jevu.

3) Není např. zřejmý důvod, proč by měli respondenti z druhého ročníku být v parametru odborné kvality, kde též nastává podobná koincidence, kritičtější než čtvrtý ročník, nebo proč by měli vidět prestiž svého oboru jako nižší.

4) Nepřímou podporu pro tento předpoklad dostáváme z následující úvahy. Při optimální možnosti dostat se, kam by si přáli (F25) by počet těch, kteří by šli na jinou fakultu, vzrostl o 9,3%. Tento počet je prakticky roven tomu, o který by klesl podíl voleb stejného oboru na PedF (8,1%). Pokud by tedy tito respondenti neměli možnost dostat se jinam, volili by znovu SPPG na PedF.

Další podporu tomuto předpokladu dávají také výsledky commitmentu - viz příslušnou kapitolu.

5) Vidíme tu určitý rozpor: respondenti ZŠ1, kteří projevují nejslabší tendenci k reálně provedeným či plánovaným změnám, zde naopak výrazně nejčastěji deklarují tendenci volit svůj obor v nové kombinaci. Možným vysvětlením je jejich rozvrh, na který si stěžují mnohem více než ostatní - brání jim více než ostatním dělat žádoucí změny ve studijním plánu?

COMMITMENT STUDENTŮ

lze nejstručněji označit za zájem uchazečů, vyjádřený v termínech "faktorů" nebo hodnot dané profese. Podrobněji popíšeme commitment dále v textu.

Metoda a její použití

VZOREK

Zjišťování commitmentu se zúčastnily následující skupiny studentů:

3 skupiny 2. r. SPPG (8+13+8 osob); 2 s. 3. r. SPPG (9+10); 1. st. 2. r. (9); 1. st.- HV 3. r. (15); 1. st.- TV 3. r. (11); 1. st.- VV 3. r. (14); M- ZT 3. r. (4); M- ZT 4. r. (5); M- CH 3. r. (9); M- Ch 4. r. (6); ČJ- OV 3. r. (4); ČJ- OV 4. r. (4); AJ- VV 2. r. (10); AJ- HV 2. r. (5); ČJ- PG 2. r. (9); ČJ- PG, OV- PG 3. r. (7); ČJ- OV, ČJ- M 2. r. (5); ČJ- PG, ČJ- VV, ČJ- HV 4. r. (22);

Celkový počet osob činil 187, v 21 skupinách; většina z nich současně vyplnila dotazník; SPPG byla zastoupena 5 skupinami s 48 respondenty; učitelství 1. stupně ZŠ 4 skupinami se 49 osobami; VVP 12 skupinami s 90 studenty; 2. r. tvořilo 67 osob, 3. r. 83 a 4. r. 37.

Pro značnou blízkost commitmentového souboru dotazníkovému operujeme pro některé úvahy výsledky "velkého", dotazníkového souboru.

ZPŮSOB ZÍSKÁNÍ DAT

Získání dat probíhalo ve dvou fázích: v první se na tabuli společně vytvořil závazný slovník dimenzí profese, které pak byly v druhé fázi individuálně škálovány (tužka- papír).

Konstrukce slovníku začínala stručnějším či delším seznámením studentů s pojmem commitmentu, a to mimo materiál učitelské, resp. vychovatelské profese, aby nedošlo k názorovému ovlivnění respondentů moderátorem; poté každý z účastníků dostal za úkol poznamenat si heslovitě na papír před sebe rychle několik parametrů či dimenzí učitelského povolání, které by podle něj tuto profesi charakterizovaly nejvýstižněji, tak, aby byla z popisu poznatelná; účastníci pak "dokola" četli svoje nápady a ty byly moderátorem zapisovány na tabuli.

V případě sémantické blízkosti nové dimenze dimenzi již uvedené probíhala kolektivní diskuse, zda novou zařadit a probíral se jejich rozdíl; většinou jsme zachovávali původní, autorské znění hesel, v některých případech moderátor a plénum nabízeli jednoznačnější výrazy. Další korekce spočívala ve snaze udržet dimenze na zhruba stejné úrovni obecnosti, aby se spolu nemísily anekdotičnost s věčnými parametry profese; tento krok může být samozřejmě riskantní, pokud moderátor operuje automaticky s rodo- druhovou generalizací (např. by bylo velkým

omysem zařadit *práci s dětmi*, tuto zcela specifickou charakteristiku s mnoha efekty na povolání, jednoduše pod *práci s lidmi* a prvou škrtnout), naštěstí se objevovalo dost korekcí nevhodných korekcí z auditoria.

Nejčastějšími dvěma typy zúžování a posouvání pojmu commitmentu ze strany respondentů byly a) stížnosti na stav ve školství bez uvádění normálních, takřka definičních parametrů povolání a b) tradičně, návykově (z pokleslé odborné literatury a předvědeckého, běžného diskursu získané) formulované odpovědi v termínech vlastností učitelovy osobnosti, a nikoli v požadovaných "kvalitách" profese, v termínech průniku profese a osobnosti (přesněji: identity)- zde se moderátoři snažili, pokud to šlo, dovést autory k formulování logických konsekvencí do více commitmentové podoby.

Na tabuli tak vznikl heslovitý slovník, seznam dimenzí či faktorů profese, v rozsahu od 10 do 28 výroků.

Individuální škálování probíhalo také na dvě etapy. Nejprve studenti zaznamenali u každé dimenze společného, závazného slovníku (opsaného na papír z tabule), nakolik je osobně na povolání přitahuje nebo naopak odpuzuje (na pětibodové škále -2, -1, 0, +1, +2)- instrukce požadovala zpřítomnění si faktoru, předpokládání, že v profesi skutečně a teď, před nimi je; v druhém kroku pak měli účastníci nezávisle na prvním hodnocení zhodnotit nikoli váhu faktoru pro jejich osobu, ale odhad, jak silně v povolání figuruje, jeho objektivní váhu (m- málo, H- hodně).

PROBLEMATICKÁ MÍSTA ZPRACOVÁNÍ

Je třeba přiznat, že procedura individuálního škálování nebyla vždycky plně úspěšná a že dělala účastníkům potíže: a) kvůli nejednoznačné výchozí formulaci hesla; příklad: v *umění řešit konflikty* není jasné, co znamená jeho kupříkladu vyskytnuvší se škálování -1H: že hodnotitel odmítá toto v profesi důležité (H) *umění* nebo že ho odpuzuje (-1) v profesi častá a důležitá situace *řešit konflikty* ?;

b) pro obtížnost úkolu udržet v mysli oba škálovací kroky oddělené; příklad: v hesle *nízké finanční ohodnocení*, skórujícím -2m, může m znamenat, že podle respondenta je v povolání málo *nízkého finančního ohodnocení* (tj. že s platy učitelů to není vždycky až zas tak zlé), nebo- což je pravděpodobnější-, že finančního ohodnocení je v povolání nesmírně málo (tedy vlastně -2H, jak škálovali výrok ostatní kolegové z respondentovy skupiny).

Z těchto důvodů zacházíme se škálováním, a to zejména v jeho druhém kroku (m, H) poměrně opatrně a záměrně nevyužíváme všechny jeho formálně logické možnosti.

Druhým problematickým místem zpracování je **kontextuálnost** hesel, vyjadřujících dimenze. Kontextuálnost má více stránek, než zde zmíníme.

Jednou z nich je váha jednotlivého výroku, kterou je třeba posuzovat s ohledem na soubor hesel, konkrétní skupinový slovník, v němž se daný výrok objevil. Vezměme si například dvě srovnatelné skupiny ZŠ, z nichž jedna hodnotí *odpovědnost za děti* výrazně negativněji než druhá: při bližším pohledu zjistíme, že relativní absence negativního hodnocení tohoto hesla u jedné skupiny je patrně kompenzována negativitou v hodnocení dalšího výroku o odpovědnosti (za naučení dětí) a že je asi ovlivněna i sémanticky přidruženými výroky *bezmocnost vůči tomu, co se děje uvnitř dítěte* a *moc nad dětmi, možnost zvenku je ovládat*.

Kontextuálnost výroků má ovšem i kladnou metodologickou stránku. Zní to paradoxně, ale jejím prostřednictvím se zmenšuje tendenčnost, která by byla zavedena moderátorem (commitment provádělo 6 různých výzkumníků) nebo náhodnou odchylkou ve složení skupiny respondentů (i když samozřejmě nelze vliv takových jevů, jako skupinové nálady, vyloučit)- kontextuálnost přeložena v procesuální charakter tvorby slovníku totiž nabízela šanci k vyrovnání a ke kompenzaci extrémních či jednosměrných názorů.

POJEM COMMITMENTU

Commitment pochází z latinského *com- mittere*, dávat dohromady, spojovat- ale i spáchat, odevzdat, zasvětit. Toto rozšíření slova na sociální souvislosti lze chápat jako setrvávání sémantiky *spojení*: ten, kdo něco spáchá, je spojen se zločinem; analogicky v českém převzatém *komise* před sebou máme osoby, přidělené či zavázanému nějakému úkolu, osoby, jimž bylo svěřeno nějaké poslání.

V běžné angličtině figuruje commitment jako *svěření, odevzdání, závazek až dluh*, a také, nahlíženo z pozice prožívajícího, jako *věrnost* a *angažovanost pro něco*- zde se commitment blíží *involvementu*. Osoba, která je *committed*, je oddaná věci až za cenu obětí.

V odborné anglosaské literatuře se v teorii symbolického interakcionismu zdůrazňuje *oboustrannost* (a tedy závazkovost, dluhovost, má dáti- dal, ztráta- zisk) commitmentu, nikoli jen otázka osobní, jednostranné motivace: commitment je definován jako "*průsečík požadavků organizace a osobní zkušenosti*" (Kanter, R.M.: *Commitment and social organization*. -In: Field, R. [Ed.], *Social psychology for sociologists*, London, Nelson 1974, s. 126.)

Commitment je opravdu třeba představit si jako akcentování určitého obrysu profese z obou stran- alespoň teoreticky, když prakticky instituce či organizace nad jedincem většinou "vyhrává". Ne však vždy a nad všemi: commitment se totiž jako prvek vědecké reflexe stavu věcí neobjevuje za situace v sociální realitě, kdyby si systém nebo jeho instituce např. vybíraly z mnoha nadšených a povolání až do penze oddaných zájemců podle nejpřísnějších profesiografických či psychotechnických požadavků- commitment přichází, když je naopak nějaká profese v krizi. Tak ve vědách o výchově byl podle Petera Woodse (*Teacher skills and strategies*, London, Falmer 1990, s.11) commitment na vrcholu ke konci osmdesátých let, v době *morální krize* učitelského povolání v Anglii.

Řekli jsme, že commitment nesplývá s motivací (pokud by byla definována jen v osobnostních termínech), ani s profesiografií oboru. Dále se liší od jiného nabízejícího se pojmu, od hodnotové orientace jedince: commitment vyjadřuje spíše hodnoty, které je jedinec schopen najít na konkrétní profesi- byť třeba ve funkci své celkové orientace ke světu.

Pojem hodnotové orientace se však- ani takto backgroundově- v terminologii symbolického interakcionismu nepoužívá. V tomto pojmosloví je třeba commitment spíše odlišit od strategií jednání vůči povolání či instituci. Hlavní strategie jsou většinou uváděny tři: 1. přizpůsobení se vnitřní (*internalized adjustment*), 2. přizpůsobení se vnější (*strategic compliance*): obě spadají pod adaptaci jedince, kterou se nepůsobí ke změně instituce, 3. redefinice (*strategic redefinition*), kdy se jedinec snaží přeměnit institucionální podmínky pro sebe; čtvrtou možností je únik, opuštění instituce nebo povolání. Jak vidíme, tyto strategie reakce na situaci představují současně hrubé rozdělení druhů práce se sebou či na sobě, a jsou tak vlastně i strategiemi identitními (viz dále).

Zatímco strategie představují proces, reakci, commitment vystupuje jako jejich kognitivní a současně "momentkový", v tomto smyslu staticky sumarizující aspekt. V běžných líčeních např. učitelských biografií proto v textu popis commitmentu přirozeně přechází v popis strategického jednání, a jeho popis zas eventuálně v nový popis změny commitmentu během aktérový kariéry. Pro celkový trend se přitom někdy tvrdí, že počátek učitelské dráhy bývá charakterizován přechodem od tzv. vokačního commitmentu s ideály někdy až misionářského rázu k tzv. profesnímu, podmíněnému potřebou zvládnout úspěšně obor, učení a školní prostředí, školu jako instituci; v závěrečné fázi dráhy zas narůstá složka instrumentální či úzce kariérová, kde už ideály a profesnost vystupují podřízeně vzhledem k osobním jistotám a bezpečnosti.

Kariéra je tak hlavním interakcionistickým pojmem, v jehož rámci se commitment v této literatuře probírá. Sama kariéra přitom bývá dělena na objektivní trajektorii místy školského systému a na tzv. kariéru *morální*- tato vlastně představuje dopad prvé na identitu či vývoj aktérova self v profesi. Identita je tak dalším pojmem interakcionistického názvosloví, komplementárním ke commitmentu. V jejích souvislostech se kladou otázky po sebe- realizaci a sebe- vyjádření, sebe- obohacování nebo sebe- ztrácení, zrady na sobě, otázky, které jsme už částečně ukázali na procesech a reakcích, které představovaly strategie. Jde, podle Woodsova lapidárního výrazu, o *matching of self to job*.

FUNKCE COMMITMENTU VE VÝZKUMU

Zařazením commitmentu jsme chtěli zachytit studentskou percepci povolání, na které jsou připravováni (podle dotazníku, zhruba 3/4 chtějí dělat profesi učitele/ vychovatele). Představuje tedy určitou anticipaci profese, z níž je pak jakoby zpětně hodnoceno, co teď fakulta může nabídnout. Nejde však ani tak o časový, jako spíše o vztahový, logický aspekt věci, jak

jsme ho naznačili již v předmluvě zjednodušující formulí *Fakulta nakonec = Fakulta sama : Profese*.

Tvrzení o anticipaci logického řádu totiž neznámá, že studenti nemají s povoláním, resp. s učením, žádnou zkušenost nebo že s ním nejsou alespoň obeznámeni více než průměrní laici: 38.3% někdy pracovali jako učitel, 38.7% jako vychovatel; 37.2% mají v rodině učitele nebo vychovatele; 24.6% dokonce v současné době pracují v nějakém školském nebo zdravotnickém zařízení, tedy svou profesi reálně vykonávají (z dat přitom nelze zjistit, nakolik intenzivně a s jakou svěřenou zodpovědností; jednotlivá procenta rubrik zde také nemůžeme sčítat, může jít o tytéž osoby).

Když si uvědomíme tuto poměrně vysoká procenta obeznámenosti s povoláním, vystupují pak pro nás jiné dotazníkové údaje, týkající se anticipace profese, překvapivě.

Ve svém hodnocení výuky postrádají studenti právě tu složku, která by zde měla představovat povolání právě v jeho aspektu výkonu profese: pro 87.2% studentů výuka údajně neposkytuje dostatečné praktické dovednosti pro výkon budoucí profese (D3), kontakt s institucemi praxe (D11) je nedostatečný podle názoru 75.9% respondentů a možnost "si to zkusit" (D12) podle 78.1%-praktické dovednosti a možnost "si to zkusit" jsou přitom druhým a třetím nejdůležitějším (D25, D26) parametrem organizace výuky z 12 nabídnutých.

Tyto údaje jsou ještě potvrzovány studentským hodnocením distribuce výuky na kulturní rozhled vs. teoretické znalosti vs. praktické dovednosti (D4, D5): studenti si proti reálu přejí zvýšit podíl praktických dovedností na téměř 40%, tedy zdvojnásobit.

Do třetice: na povolání připravuje hodnocená pedagogická fakulta pouze z 33% (zbytek je věcí praxe, naučení se "na place", nebo věcí nenaučitelného nadání?), ideálně by nejlepší z možných škol dokázala své adepty připravit zhruba 2x víc (D28, D27)- to pro naši fakultu jistě není lichotivé. Všimněme si ale jiné věci- ani těch ideálních 63% není právě mnoho! Více než jednu třetinu učitelského povolání na vysoké škole podle studentů prostě naučit nelze.

V čem spočívá tato záhadná zbytková, ale pro studenty možná nejpodstatnější složka řemesla? Co vede studenty k tomu, že si přejí získat ne teoretické vědomosti (a chápou je, či mohou je chápat nejen jako zobecňující, na konkrétní realitu se nikdy úplně hodící názory, ale i jako konceptuální nástroje k analýze jedinečné situace a vytvoření právě její teorie?), ale praktické dovednosti- něco, čím lze adekvátně redukovat nadměrnou komplexnost situace, nebo už jaksi hotovou, k bezprostřední aplikaci nachystanou formulku jednání, dávající osobní jistotu?

Co vlastně ve své učitelské (nebo i žákovské) zkušenosti zažili, zahlédli nebo slyšeli, že se to nedá naučit? Co je v ní současně tak přitažlivého, že při vybavenosti fakultou na pouhých 33% na sebe berou riziko jít učit? Jaká je tedy jejich představa toho, co je čeká? To je první blok otázek, které samozřejmě úplně nezodpovíme.

Druhý se týká rozdílů ve studovaných směrech, a tím současně i v profesích a místech, na která jsou jednotlivé skupiny

studentů připravování: ten probereme v druhé části zprávy.

K hrubé kategorizaci studentských výroků o povolání používáme s úpravami Woodsovo schéma (*Teacher skills and strategies*, London, Falmer 1990, s. 12), které jsme naznačili pro trend vývoje commitmentu během typické kariéry. Skládá se z kategorie *Vocational* s hlavní dimenzí *Education* (kam ovšem řadíme i mj. zejména směrem SPPG generovanou *Pomoc* a pro VVP profilující *Učení*), z kategorie *Professional* s třemi hlavními dimenzemi *Subject*, *Teaching* a *Institution*, a konečně z kategorie *Instrumental* s hlavní kategorií *Career* (kam ovšem dáváme ve smyslu morální kariéry nejen utilitární a účelové položky kariéry v českém významu slova, ale i problematiku identity a self). Aplikace schématu nebyla apriorní- spíše se nám schéma po různých zkouškách ukázalo vhodným, a pro naše data jsme si ho dotvořili a upravili (tak kupříkladu woodsovské *subject*, tj. obor, převádíme v naší verzi na *Předpoklady a požadavky profese*, obor přitom dál obsahující).

Následující Výpis výrazů commitmentu představuje základní prezentaci získaného a zkategorizovaného materiálu, na niž se v interpretacích a závěrech budeme opakovaně odvolávat.

Výpis výrazů commitmentu

Legenda: normální písmo: sppg (5 skupin, 48 osob)

kurzíva: zš (4 skupiny, 49 osob)

podtržené: vvp (12 skupin, 90 osob)

- + : velká, téměř úplná převaha kladného škálování výroku
- : totéž pro zápor
- + ? : převažuje +, zřídka se objevilo - (totéž pro minus)
- + - : zhruba napolovic
- s : slabě hodnoceno, kolem 0 (může doplňovat ostatní znaky)

I. VOCATIONAL (Education): Poslání, funkce ve společnosti

Pomoc obecně a speciálně

- pomoc(+) -pomoc druhým(+) pomoc druhým(+) -pomoc lidem(+) -pomoc dětem(+?)
- dávat naději, povzbudit, ukázat užitečnost(+) -ukázat prostor k uplatnění, výsledky(+?s)
- poskytnout prožitek(+) -působení na emoce dětí(+s) -pochvala(+)
- pozdvihnout někoho(+) -pozdvihnout někoho(+)
- pomoc najít smysl života(+) -poradit, ukázat cestu(+) -ukázat cesty (motivovat, podnitit)(+) -dát vodítko(+ -) -rádce(+)
- rada(+)

Výchova jako působení

- působení na děti(+) -formování dětí, výchova(+ ?) -výchova(+)
- výchova a rozvoj osobnosti(+s) -rozvoj osobnosti(s) -rozvoj osobnosti dítěte(+) -formování osobnosti dítěte(+) -dávat podněty pro formování dítěte(+)
- možnost modelovat duše dětí(+) -překonávat osobnost(s) -možnost "něco" předat(+)
- ovlivnění životní dráhy žáků(s)

Výchova vlastním příkladem, vzorem

- inspirace, vzor(+) -být vzorem(+s) -osobní autorita(+s)
- ovlivnění osobním příkladem(+) -přirozená autorita(+s) -slouží jako vzor: morální profil(+)

Výchova jako socializace

- pomoc zapojit se do světa(+)
- začlenění dítěte do bezprostředních sociálních vztahů(+)
- zprostředkování orientace ve společnosti(+) -uvedení, zasvěcení, iniciace dítěte do kultury společnosti(+)

Učit, vzdělávat

- zprostředkovat "náš" svět(+)
- vzdělávat děti, předávat znalosti a zkušenosti(+)
- zprostředkovatel poznání(+) -předávat znalosti(+)
- předávání znalostí(+) -předávání poznatků(+)
- naučit děti(+) -sdělování poznatků, které jsou pro děti nové(+)
- možnost předat vědomosti ostatním(+) -možnost předávat nepoznané(+s) -možnost pomáhat v orientaci v poznání(+)
- rozvíjet již existující schopnosti, dovednosti atd.(+?)

(Makro) sociální hodnoty a dopad na společnost

- sociální cítění (spravedlnost)(+) -vylepšit osud(+)
- "rehabilitace" (+)
- suplovat rodinu(+ -) -pomoc rodině(+?s) -ovlivňování rodičovské výchovy(+s)
- mimoškolní působení(+ -)
- možnost ochránit v dětech to hezké před ostatními(+)
- možnost spoluvytvářet poznání(+)
- obnova vzdělání(+)
- zvnitřnění společnosti (ve smyslu efektu na společnost)(+)
- nemateriálnost(+s)
- nadčasovost práce učitele(+s)

Společenská rizika výkonu profese (zvrát hodnot)

- výchova:poučování jiných (seberealizace výchovná)(-?)
- výuka:pumpování sumy poznatků (seberealizace výuková)(-?s)
- organizovat druhým život(-)
- stupínek(+ -s)
- moc nad dětmi (-?s)-moc nad dětmi(-) -moc nad dětmi, možnost je zvenku ovládat(-?)

II. PROFESSIONAL: Práce a její dimenze

1. Předpoklady a požadavky profese (hlavně v rámci učitel-žáci)

Obecně

- kladný vztah k práci(+) -zájem o práci(+) -entuziasmus (podmínka)(+?)

Subject, obor

- obor(+) -odborné znalosti(+s) -odbornost v daném oboru(+)
- zdokonalovat se v oboru(+?) -zájem o vlastní obor(+) -láska k oboru(+) -láska k oboru(+) -důvěra ve znalosti učitele: autorita (+) -znalosti učitele: autorita(+)

Zvláštní poznatky, nad oborem

- univerzálnost poznatků učitele(+s) -všeobecný rozhled(+)
- rozhled (nad specializaci)(+?) -kulturně společenský a odborný přehled(+) -otevřenost a citlivost ke změnám ve společnosti(+?)

Didaktické umění

- schopnost naučit(+s) -schopnost předávat poznatky(+) -umění předat(+) -schopnost něco sdělit(+) -schopnost něco sdělit, umět to vyjádřit(+) -didaktičnost, srozumitelnost látky(+) -kvalitní výuka(+) -vtipný výklad(+)

-škola jako divadlo (herec, režisér, scénarista)(+?s)

-být hercem(+ -) -herectví(+ -) -herectví (nastavovat zrcadlo)(+s)

-show(+?s)

-kultura verbálního projevu(+)

-silný hlas, práce s hlasem(s)

Umění vést

-situace vojevůdce(-) -vůdčí role pro jednotlivce(+?) -vůdčí role pro kolektiv(+?) -být vůdčí osobnost(+s)
-organizační činnost(s) -organizační schopnosti(+?)
-organizátorský typ(+?)
-umění jednat s lidmi(+) -umění jednat s dětmi(+)
-umění jednat s rodiči(+) -umění řešit konflikty(+?)
-vytváření klimatu třídy(+)
-umění motivovat(+)
-osobnost(+) -osobnost(+) -mít vlastní názor(+?) -chtít něco sdělit(+)
-sebejistota, autorita(+)

2. Teaching: kontakt se žáky a jeho prožívání

Principiálně

-vždy smysl(+)

Přímost vazby, zpětnost vazby

-pocit užitečnosti(+)
-zpětná vazba(+) -přímá zpětná vazba(+)
-viditelnost výsledků práce, bezprostřední odezva ze strany dětí, zpětná vazba(+) -viditelné výsledky práce(+)
-dobrý pocit z pokroku dětí(+) -vzácná a intenzivní radost z výsledků(+)
-radost z úspěchu dítěte(+) -odměnou dětský úsměv(+) -ryznost vztahů(+)
-bezprostřednost dětí(+)

Vazba citová

-citová náročnost(+)
-emocionální angažovanost ve vztazích k dětem(+)
-hledání lásky, blízkých vztahů(+?)s -potřeba lásky (vzájemná láska mezi učitelem a dětmi)(+)

Rozmanitost vazby versus stereotyp

-různorodost práce(+)
-rozmanitost(+) -stále nové situace(+)
-proměnlivost, rozmanitost, pestrost (opak stereotypu)(+)
-pružnost, rozmanitost, různorodost(+) -živá, pestrá práce(+?)
-nejednotvárnost(+)
-tvořivost (opak stereotypu)(+) -tvořivost(+)
-tvořivost(+) -tvořivost(+)
-tvořivá práce(+) -možnost obměny, tvořivost(+) -tvůrčí povaha práce(+)
-možnost pro fantazii(+?) -fantazie, hravost(+)
-hravost práce(+s) -schopnost si hrát(+s) -improvizace(+)
-improvizace(+) -improvizace(+)
-originalita, vyvarovat se stereotypu(+)
-stereotyp(-)

Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby

-individuální přístup(+)
-individuální přístup(+) -práce s individualitami(+s)
-vzájemnost a jedinečnost komunikace(+?)
-respektování druhého(+) -respektovat individualitu(+) -vztah k dítěti jako k osobnosti(+)
-tolerance(+) -tolerance(+)
-komunikace(+?) -schopnost komunikace(+)
-schopnost komunikace(+) -komunikace s lidmi (naslouchání, vcítění, pochopení, tolerance)(+)
-schopnost komunikovat s lidmi, hlavně

s dětmi(+)
-dialog, komunikace(+) -permanentní komunikace(+s)
-vcítění se, porozumění(+) -vcítění(+) -vcítění se do druhého(+)
-možnost vcítění(+) -porozumění, empatie, tolerance(+)
-empatie(+) -empatie(+?) -porozumění(+) -prosociální osobnost, empatie(+)
-schopnost nechat se oslovit druhými(+) -otevřenost pro druhý názor(+) -otevřenost (podmínka)(+?) -akceptace druhého člověka(+)
-vzájemné obohacování(+)
-vstřícnost, tolerance, pochopení (vůči dětem)(+) -schopnost přizpůsobit se(+) -bdělost, připravenost, vstřícnost(+ - s)

Nároky vazby, cena za ni

-trpělivost(+) -trpělivost (úsilí)(+) -vyžaduje trpělivost(+?s)
-trpělivost, pedagogický takt(+) trpělivost(+) -trpělivost(+)
-trpělivost(+?s)
-rozdělení pozornosti(+ -s) -spravedlnost(+) -objektivita k dětem(+?)
-soustředěnost(s) -sebeovládání(+) -vyrovnanost(+?)
-nespokojenost se sebou(-?s) -přiznat si, že něco nevím(+)
-nemít velké iluze(-?s) -náhled(+) -optimismus, smysl pro humor(+)
-nejistota z reakcí druhých(-?s)
-stresové situace(-) -velká zátěž(-) -fyzické a psychické zatížení(-) -psychické vypětí(-) -fyzická zátěž(-s) -nervové zatížení(-) -nervová zátěž(-) -nároky na psychickou odolnost(+s)
-náročnost na psychiku (stres)(-)

-děti jako tvárný materiál(+s)

-bezmocnost vůči tomu, co se děje uvnitř dítěte(-)

3. Institution: struktura školního prostředí , včetně dalších aktérů než žáci

-klidné pracovní prostředí(+ -s) -dynamické, "živé" prostředí(+?)

Kontakt s lidmi versus samota

-kontakt s lidmi(+s) -kontakt s lidmi(+) -kontakt s lidmi(+)
-kontakt s lidmi(+) -neustálý kontakt s lidmi(+) -blízký kontakt k lidem(+) -stále nové sociální kontakty, vztahy(+s)
-práce s lidmi(+) -práce s lidmi(+)

-kontakt s kolegy a nadřízenými(+s) -komunikace s kolegy(+s)
-kolegové(+ -) -kontakt s ostatními učiteli(+s)
-kontakt s rodiči(+?) -komunikace s rodiči(+ -s)
-spolupráce s lidmi(+?s) -spolupráce různých stran(s)

-individuální charakter práce (méně kontaktu s kolegy)(+ -s)
-život v izolaci (v práci)(-) -samostatnost(+s) -samostatnost v rozhodování (ve třídě)(+)

Role u dětí, potěšení s nimi

-kontakt s dětmi(+) -bezprostřední kontakt s dětmi(+) -úzký kontakt s dětmi(+) -úzký kontakt s dětmi(+) -vztah k člověku (k dětem)(+) -blízký vztah k dětem(+) -být s dětmi(+) -být s mladými(+s) -vztah k dětem(+) -vztahy s dětmi(+) -vztah k dětem(+) -práce s dětmi(+) -práce s dětmi(+) -práce s dětmi(+?) -práce s dětmi (chtít pracovat s dětmi)(+) -dobrý vztah k dětem(+) -vztah k dětem a k mládeži (práce)(+) -kontakt s mladými (10 až 18)(+) -mít rád děti(+) -mít rád děti(+) -láska k dětem(+) -radost z práce s dětmi(+) -potěšení z práce s dětmi(+)

Zodpovědnost za ně

-odpovědnost(+?) -zodpovědnost(+s) -odpovědnost(+?)
-odpovědnost(+?s) -odpovědnost za děti(+) -odpovědnost za děti(+ -) -odpovědnost za děti(+ -) -velká zodpovědnost (následky)(+) -odpovědnost(následky)(+ -) -odpovědnost, velké důsledky(+?) -zodpovědnost za bezpečnost(+ -s) -odpovědnost za bezpečnost(s) -odpovědnost (morální, právní)(+) -odpovědnost za výchovu(+s) -odpovědnost za děti (od hygieny přes zdraví až k tomu, co se naučí, celková)(+?) -odpovědnost za to, co a s jakým výsledkem se naučí(+ -) -zodpovědnost za děti (co naučím, jak vychovám)(+ -s) -odpovědnost za děti a za sebe(+?) -riziko, odpovědnost za psychiku dítěte (někde rozvoj, někde zranění)(+ -s) -morální zodpovědnost(s)
-malá veřejná kontrola(-s) -veřejná kontrola(+ -) -být pod permanentní kontrolou(-)

Tlak instituce a podmínky

-institucionalizace (začlenění se do systému, podřízení se)(-)
-podřízení (-) -"vyjít se systémem"(-) -administrativa(-)
-konfliktní situace(-) -rozporná pozice (mezi dětmi a vedením)(-s) -závislost na vedení školy(-s)
-neustálé hodnocení dětí(-?s) -hodnocení (klasifikace)(-s)
-režim (denní, týdenní, roční)(+ - s)
-špatné materiální zázemí(-) -špatné materiální podmínky(-)
-špatné ekonomické podmínky ve školství(-) -(obtížné) podmínky pro práci(-s)
-špatné duchovní zázemí(-s)
-feminizace(-) -feminizace(-) -feminizace(-) -feminizace(-?s)
-převaha ženského faktoru(-)

III. INSTRUMENTAL (Career): profese z dlouhodobého hlediska osobní identity, životní dráhy a postavení ve společnosti

Identitní zisky, seberealizace, obohacení se

-seberealizace(+?s) -seberealizace učitele(+s) -seberealizace(+)
-(pozitivní) seberealizace(+?) -snaha realizovat vlastní potřeby(+?s) -rozvoj vlastní osobnosti(+) -možnost projevit svou osobnost(+) -uplatnění všestrannosti, zájmů, postojů a celé osobnosti(+) -možnost rozdat se(+ -) -osobní investice(+)

-obohacení sebe(+s) -obohacení své osobnosti(+s) -obohacení se od dětí(+)
-obohacování se v kontaktu s druhými(+) -rozvoj schopnosti (komunikace, kontaktu s lidmi)(+) -duchem stále svěží(+s)
-prohlubování vlastního vzdělání(+s) -sebevzdělání, profesní růst(+) -neustálé sebevzdělávání(+) -neustále sebevzdělávání(+s)
-nedělat celý život totéž (různorodost práce)(+) - mění se "pracovní materiál" (dětí)(+)
-poznat "jiný" svět(+)

Identitní rizika, sebedeformace, ochuzení

-učitelská deformace(-) -profesionální deformace(-)
-profesionální deformace(-) -profesionální deformace(-)
-profesionální deformace (dětinštění, sklon k poučování apod.)(-) -nemoc z povolání(-)
-postupné upadání, degenerace(-) -nebezpečí zhrounutí jako důsledek toho, že svoji kompetenci může učitel budovat na pouhém uplatnění vnější autority (moci)(-)
-možnost hojit si komplex(-)

Soukromí

-práce jako hobby(+s) -profese: koníček(+) -povolání: součást smyslu života(+) -přesah do soukromí(-?s) -přesah do soukromí(-)
-řehole (omezení, obětavost v osobním životě)(-s)

-pracovní náplň nekončí pracovní dobou(+ -s) -nároky na čas mimo školu(-) -příprava doma(-?s) -neohraničená pracovní doba(-s)
-příprava doma, prolínání pracovního a mimopracovního času(+?s)
-přesah práce do volného času(-)

Vzhledem k neučitelům

-učení oboru: situace mezi intelektuálem a dělníkem(-?)
-odborník, který umí učit(+) -příležitost dělat obor(+)

-možnost jednoduchého "zaměstnání"(-?)

-možnost krásného "povolání"(+)

-fyzicky nenáročná práce, čistá(s)

Jedinec versus profese

-možnost inovace profese(s)

-státní byrokracie(-s) -bezmocnost učitele vůči podmínkám ve školství(-) -chaos v řízení profese(-) -frustrace(-)

-problematické postoje žáků a rodičů(-?)

-společenská provázanost profese(s)

-nezávislost na konkrétním místě: možné najít práci kdekoli (škola je všude)(+s)

Společenská prestiž

-prestiž(+s) -prestiž(s) -prestiž(-?) prestiž(-) -prestiž profese(+s) -společenská prestiž(s) malá prestiž(-) -nízká prestiž ve společnosti(-) nízká společenská prestiž(-) -nízké společenské ohodnocení profese(-) -nízké společenské ocenění(-)
-přezíravý postoj společnosti(-s) -adekvátní postavení ve společnosti(+)

Peníze

-peníze(s) -nízké finanční ohodnocení(-) -malý plat(-) -nízké platy(-) -nízké platy(-) -nízké platy(-) -nízký plat -malé finanční ohodnocení(-) -nízké platy(-) špatné finanční ohodnocení(-) -platy (malé)(-) -plat(-) -peníze(-)

Prázdniny

-prázdniny(+s) -prázdniny(+) -prázdniny(+) -prázdniny, pracovní doba(+) -vázanost dovolené(-) -prázdniny(+) -prázdniny(+) -prázdniny(+) -prázdniny(+) -prázdniny(+) -prázdniny(+)

Získání profese a profesionality

-kvalifikace(+) -snadnost profesní přípravy(s) -nízká kvalita přípravy učitelů(-)
-vrožené dispozice(s)

Konfigurace celkových výsledků

DLOUHÁ VĚTA O UČITELSKÉ PROFESI

Výše uvedený výpis figuruje jako dlouhá věta jakéhosi souborného budoucího učitele a vychovatele, studenta naší fakulty. Jsou v ní ve Woodsem inspirované kategorizaci prezentována všechna hesla, vyjadřující dimenze povolání, která generovaly na výzkumu zúčastněné skupiny. (Technická poznámka: ve výpisu rozlišujeme podle legendy výroky za jednotlivé směry použitím různých druhů písma; dál v textu interpretací užíváme pro většinu citací z výpisu, právě tak jako jiných citátů, převážně jen *kurzívu*.)

Už při zběžném pohledu je nápadná velká **sémantická bohatost** ve studentské percepci povolání. Říkáme tím současně první závěr o anticipaci povolání. Skutečnost, že studenti byli s to generovat natolik bohatý a diferencovaný popis, je třeba si velice vážít, deskripce většiny oblastí jsou zde mimořádně kvalitní, poskytují vhled a v jejich souhrnu je lze považovat za objevné. Jsou důkazem, že studenti nejen nějak prožívají studium, ale že přitom i přemýšlejí o svém povolání, které pro ně zjevně neznamená pouze nějaké zaměstnání- jinými slovy, že mají k povolání **silný commitment**.

Rozdíl mezi *krásným povoláním* a *jednoduchým zaměstnáním* nadhodila jedna skupina studentů (VVP): ne všichni její členové však souhlasili s tím, že jsou obě tyto možnosti snadno realizovatelné.

Krásné povolání se totiž při podrobnějším čtení napříč rubrikami dlouhé věty a při sledování výsledků škálování jeví spíše jako povolání **nemožné**. K omezení platnosti následující kapitoly připojme, že obraz líčíme záměrně černě, abychom ukázali nejkritičtější aspekt prožívání (obavy, konflikty); dalším omezením jsou rozdíly mezi jednotlivými směry (jim se věnuje zvláštní část kapitoly).

Začněme těmi nejpragmatictějšími aspekty povolání, seskupenými zhruba do bloku *kariéry*, zatím bez kariéry morální a identitních dopadů.

Platy, nejmateriálnější aspekt, jsou podle studentů příliš nízké. Na symbolické úrovni znamená málo peněz totéž, co *nízká společenská prestiž* povolání: obojí ovšem v rozporu k *osobní investici* do profese, k *nárokům na volný čas*, k *řeholi*, k rizikům *profesionální deformace* a *nemoci z povolání*, k *zátěži*, *stresům*, *frustraci*, *konfliktním situacím*, k *neustálé bdělosti* a *připravenosti být vstřícný a komunikovat* nejen s dětmi, ale i s *různými stranami*, nutnosti *vyjít se systémem* a *mít entuziasmus* a *zájem o práci* za špatných *materiálních a duchovních podmínek* pro tuto práci, v rozporu k *velké zodpovědnosti za děti*, které mám rád, jímž ale *riskuji psychicky ublížit*, v protikladu k *prosociálním* a *altruistickým hodnotám*, které zastávám a které nikdo ve společnosti nedokáže zpochybnit: *pomoc*, *výchova*, *vzdělávání*, *socializace* a ještě *ochrana* tam, kde jiné části společnosti selhávají (*suplovat rodinu*) nebo děti kazí. *altruistické* a *božské vylepšit osud* nebo *sociální zajistit*

spravedlnost, a to s exemplárním a *zvnitřňujícím* efektem na celou společnost- abychom vyjmenovali jen některé argumenty rozporu. Které povolání může být náročnější, ušlechtilější a přitom méně hodnocené?

Dobře, učitel má *prázdniny*- ale neznamenají také *vázanost dovolené*, kterou nelze mít v průběhu roku? Jistě, učitel z hlediska životní dráhy má *možnost najít práci kdekoli*, ale jaká *že je škola všude*? S *malou možností inovace profese*, kde je učitel *bezmocný vůči podmínkám ve školství*, *podřízený režimu časovému i v závislosti na vedení a pod permanentní kontrolou ostatních*, v prostředí *přefeminizovaném* a tak dále. Společensky zůstane v pozici *mezi intelektuálem a dělníkem* (hodnoceno negativně).

Z hlediska *identity* nabízí kariéra učitele stejně zisků jako ztrát: na jedné straně možnost *seberealizace* a *obohacení své osobnosti* či *sebe* (self), na straně druhé riziko *profesionální deformace*, *nemoci z povolání*, *degenerace*, *zhloupnutí*. Jak tuto polaritu vysvětlit? Patrně na několika úrovních.

K profesionální deformaci může asi dojít tlakem instituce, vybízející či svádějící k určitým formám chování (*klasifikace*, *neustálé hodnocení druhých*, *režim*), kterým by se asi učitel měl umět nějak ubránit, pokud lze zůstat vnitřně nezměněn za takových "vnějších" podmínek; tato vnitřní obrana je asi nutná i z hlubšího důvodu, a sice, že přidělená *autorita*, *stupínek*, *svádějící ke zvratu seberealizace* do *pumpování sumy poznatků a poučování jiných*, nemusí ze strany partnerů nalézt adekvátní, pro sebekontrolu nutný vnější odpor: děti jsou *tvárný materiál*; nejen tvárný, ale možná i nakažlivý, protože při kontaktu s nimi lze i *zdětinštět*; účinnou bariéru odporu tomu, jak se učí a vychovává, nemusí představovat ani okolí, *veřejná kontrola* je *malá* (téma kontroly je ovšem doprovázeno i rozporně hodnocenou *veřejnou kontrolou* a negativně škálovaným *být pod permanentní kontrolou*, představujícím zřejmě tlak a zátěž).

Další druhy vysvětlení nabízí jakýsi přechodový článek, provádění profese *jako hobby*, v paragrafu vedoucím až k *řeholi a omezením a obětem v osobním životě*, které může blízké učitelovo okolí vidět jako *nežádoucí přesah do soukromí* a jednostrannost deformačního charakteru- zde by tedy deformace byla tím větší, čím větší *součástí smyslu života* by povolání bylo: podobnou věc asi *seberealizačně* znamená rozporně škálovaný výrok *možnost rozdat se*.

Kategorie seberealizace je však napadena ještě jinak, a to tím nejniternějším způsobem: nejen že učitel může být režimem systému tlačěn ke krokům, vůči nimž přitom jeho dětští partneři nemusí představovat dostatečnou bariéru a kdy ani okolí nepředstavuje záruku, nejen že svou oddaností povolání může přijít o soukromí- dokonce mu hrozí, že seberealizace přejde v neomezený projev učitelskému jedinci inherentní zvrhlosti, v *hojení si vlastních komplexů* (téhož řádu jsou již citované, studenty ironicky nazvané výroky *seberealizace výchovná: poučování jiných* a *seberealizace výuková: pumpování sumy poznatků*).

Podobný, nakonec vnitřní zvrát hodnot lze nalézt i při vyjití z jiného bloku hodnot než je tento třetí, kariérový. Proto se už jen stručněji a výběrověji podívejme na některé odstavce z druhého, Profesního bloku.

Kontakt s dětmi představuje jasné plus profese, ale člověk se při něm např. může ocitnout v *rozporné pozici mezi dětmi a vedením*. Možnost a intenzivní prožívání kontaktu, daného zřejmě jakousi výlučností a nezastupitelností učitelské role, jsou vykupovány velkou *zodpovědností za děti* ve všech oblastech (hodnocenou ambivalentně, smíšeně- nelze říci, že je odmítána) a nutně provázeny požadavkem *vstřícnosti, respektování druhého* a dalšími položkami téhož paragrafu.

Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby by zřejmě mohly sloužit jako ona pro sebekontrolu vyvolaná regulace vztahu, bránící zneužití *moci* a jejím devastujícím sebedeformačním efektům: může však asi být dost náročná, jak se ukazuje uvnitř syntagmatu *bdělost, připravenost, vstřícnost, ve schopnosti přizpůsobit se, v rozdělování pozornosti, sebeovládání* a v jiných výrociích, které musí produkovat *zátěž*.

Respektování jedinečnosti a oboustrannost vazby jsou jednak namáhavou podmínkou učitelského povolání, jednak i jeho ziskem, v oblasti *prožívání i sebeobohacování*, vyplývajícím patrně z faktu *práce s dětmi*- dalšími přínosy jsou *přímot této vazby a viditelnost výsledků*, založené také dílem na zvláštní kvalitě *dětskosti* (*ryzost vztahů, bezprostřednost dětí*) a dále *rozmanitost a různorodost práce* (včetně dalších položek paragrafu), ohrožované svým opakem, *stereotypem*.

Určitou jistotu v profesi poskytuje *dimenze oboru a didaktického umění*: nicméně např. *herectví* v profesi je hodnoceno rozporně (z obavy jakési neoprávnělosti?).

I ve vokačním bloku (I.) zdánlivě nesporně prosociálních, altruistických a reformačních výroků, můžeme nalézt rozporné vnitřní členění, a to i nad odstavce *zvrát hodnot*, na úrovni takových výroků jako *formování osobnosti*, vždy některými respondenty škálovaných jako *deformování* (proto při tvoření slovníku padaly u některých skupin návrhy na mírnější *dávat podněty pro formování dítěte*), nebo *dát vodítko*.

NEMOŽNÉ POVOLÁNÍ

V čem by ovšem mohlo spočívat jádro problému povolání, ohrožitelného z každé strany? Připomeňme, že epiteton *nemožné* není naším vynálezem.

Např. Woods používá jako motto své knihy, věnované učitelům (*Teacher skills and strategies*) citát z Lawrence Stenhouse: "*Na vyučování někoho se nesmíme dívat jako na statickou činnost typu jízdy na kole nebo účetnictví. Představuje, jako všechna nejvyšší umění, strategii, jak zvládnout nemožný úkol.*"

V čem pak dál nemožný úkol spočívá, není z citátu v jeho krátkosti jasné. V dynamičnosti? V commitmentu lze nalézt analogie v paragrafech *Rozmanitosti* a *Respektování jedinečnosti*, včetně ceny, jež se za ně platí. Ale rozpor, bez dalšího specifikujícího rozvedení citátem, se nám zdá být zatím příliš obecný.

Jako podnětnější se jeví jiné a slavnější nazvání pedagogiky nemožnou činností. Pochází z pera Sigmunda Freuda: "*Vypadá to, jako kdyby analysování bylo třetím z oněch 'nemožných' povolání, v nichž si člověk může být předem jist neúspěchem. Druhými dvěma, známými daleko delší dobu, jsou vychovávání a vládnutí.*" (*Konečná a nekonečná analýza*. -Vybrané spisy III., Praha, Avicenum 1971, s. 363).

Toto Freudovo přirovnání nemůžeme probrat ve všech souvislostech, k nimž ostatně již existuje literatura. Asi by pátrání a uvažování v tomto směru mohlo představovat velice zajímavý pramen k definici a redefinici pedagogiky, ale to je ambice, které se vzdáváme. Zaznamenáme výběrově jen několik aspektů, přítomných ve Freudově textu a dále jen v jedné z reakcí na triádu psychoanalýzy, pedagogiky a politiky u C. Castoriadis. (Další teoretický či literární návrat této problematiky se pak dál v textu objeví jako úvahy o typech autority podle Maxe Webera.)

Různé rozpory, uvedené v dlouhé větě o učitelské profesi, mají pro nás své logické východisko v pedagogickém vztahu, prožívaném studenty v bezprostřední podobě já vs. žák (žáci). Tato situace, kde se uskutečňuje vlastní výkon profese, ovlivňuje utváření dalších partií commitmentu. V tomto ohledu můžeme nalézt ve Freudově textu, jenž se věnuje mezím psychoanalyzování, dvě zajímavé paralely. Při obou se Freud zamýšlí nad analytikem, tj. nad obdobou učitele, který "*potřebuje mít jistou převahu, aby na pacienta mohl v určitých analytických situacích působit jako vzor a v jiných jako učitel.*" (c. d., s. 363). Co se však údajně tomuto vzoru a učiteli může stát?

"*Četní analytici se naučí používat obranné mechanismy, které jim dovolují odvrátit důsledky a požadavky analýzy od vlastní osoby, pravděpodobně tím, že je zaměřují proti ostatním, takže sami zůstávají jací jsou, a mohou kritisujícímu a korigujícímu vlivu analýzy uniknout. Je možné, že tento jev dává za pravdu spisovateli, který nás varuje, že když je nějakému člověku propůjčena moc, je mu zatěžko ji nezneužít.*" (c. d., s. 364)

Téma zneužití moci a před ním ještě odvrácení změny či nápravy od sebe s útokem na ostatní zaznívá v commitmentu jako zneužití své pozice učitele a v oné druhé, vnitřnější poloze zejména jako *možnost hojit si své komplexy*. Při naznačené shodě ovšem není jasné, zda právě s výjimkou hojení si komplexů studenti o osobní autoritě pochybují nebo ne, a zda nebezpečí nevidí především v tom, že je jim vnější autorita přidělena institucionálně, systémem- zda jim není svůdné nebezpečí původně vlastně vnuceno. I při tomto možném rozdílu, když se zdroj chyby u studentů patrně situuje primárně do společenské sféry, je zde však potvrzena křehkost či bezbrannost jedince vůči lákadlu moci,

takže se Freudem vymezená figura nepopírá.

Druhá freudovská inspirace: podle autora může dojít ke snížení kompetence analytika už proto, že s pacientem určitou dobu pracuje, že s ním vstupuje do specifického kontaktu, jímž je psychoanalyzování- *"Nebylo by se co divit, kdyby nutnost zabývat se ustavičně vším tím vytěsněným, které v lidské duši zápasí o osvobození, vyburcovala i v analytikovi všechny ony pudové nároky, které jinak dovede udržet na uzdě."* (c. d., s. 365) Tato představa má v commitmentu svůj korelát v obavách z *profesionální deformace* a nejzřetelněji ze *zdětinštění* jako téměř infekčním převzetí vlastností předmětu, s nímž se pracuje.

Castoriadisova stať (*Psychoanalýza a politika*, -Lettre internationale, 1991, č. 2, s. 18- 20) probírá (na rozdíl od Freudovy, věnující se jen psychoanalýze) explicitně podobnosti a rozdíly mezi třemi nemožnými povoláními, přičemž politiku, ohlášenou v názvu, traktuje ve větší blízkosti k pedagogice než k psychoanalýze. Všimněme si zde ve stručnosti, jež je téměř vulgarizující, dvou bodů, které se nejvíce vážou na studentský commitment a jej popisující "dlouhou větu".

Oba obsahují téma dosažení autonomie vychovávaného jako hlavní pedagogický cíl. To je aspekt commitmentově velice důležitý, vystupující nejen jako cíl, ale i jako průběžná podmínka učitelské práce, podle níž studenti jako by chtěli být respektováni a milováni ze svobodné vůle druhých, a nikoli na základě jejich podřízenosti. Tento aspekt je nesen například paragrafy jako *Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby, Zvrat hodnot i Identitní rizika*: neboť pokud zmizí dodržování autonomie žáka (vlastně pozitivní formulace nezneužití moci) může se objevit sebeformace. Podle studentů totiž platí nejen to, že *"když je nějakému člověku propůjčena moc, je mu zatěžko ji nezneužít"*, jak se praví ve Freudově odvolávce na názor spisovatele A. France, ale samo zneužití moci zanechává na pachateli důsledky, kterých si sám všimne (viz např. *nebezpečí zhloupení jako důsledek toho, že svoji kompetenci může učitel budovat na uplatnění vnější autority, moci*).

První problém autonomie spočívá podle Castoriadise v následujícím logickém rozporu: psychoanalýza i pedagogika *"se v obou případech musí opírat o ještě neexistující autonomii, má-li se žák- pacient osvobodit."* (c. d., s. 19). Tato rozporná konfigurace je commitmentovým vyjádřením velice blízká- právě jsme naznačili, že studenti chtějí autonomii držet na úrovni nejen cíle, plánovaného *osvobození*, ale už na úrovni průběžné podmínky či prostředků. Nicméně není jasné, zda jsou si studenti vědomi určité neexistence či nehotovosti této autonomie ze strany dětí- jsou tyto malé osoby dostatečně silné, aby se nenechaly zmást nebo oklamat, aby mě hodnotily spravedlivě a přísně, aby mi držely latku tak, že nepůjdu pod svůj jednou stanovený standard, že budu růst a ne degenerovat? Asi ano, i tento motiv v commitmentu zaznívá, např. jako zmíněná obava ze *zdětinštění*, možná i jako občasná rezervovanost proti potenciálně non-autentickým *divadelním uměním* v práci učitele, nebo narážka na

děti jako *tvárný* (příliš tvárný?) *materiál*.

Speciálním projevem autorem nastoleného rozporu je v commitmentu blok *Zvratu hodnot* s výroky o výchově, jež přechází v *poučování jiných*, a o výuce, jež se může změnit v *pumpování sumy poznatků*.

Sám Castoriadis zde používá analogické dvojice pojmů, rozvíjení *schopností* (zastupujících *výchovu*) k "*učit se učit, učit se odhalovat, učit se vynalézat*." (c. d., s. 19) vs. učení *poznatků*, zastupujících *výuku* a vyjadřujících onu známou převahu učitele s odkazem na společenskou zakotvenost a závaznost znalostí (viz dále partii o institucionálním aspektu autonomie). Pedagogika musí podle autora zajišťovat nejen rozvoj schopností, ale i učít poznatky- "*Proto je třeba odsoudit výstřelky některých moderních pedagogů*." (c. d., s. 19)

Pro politiku pak autor dokonce hovoří o tom, že k dosažení demokracie, splývající s existencí demokraticky smýšlejících občanů, "*musí na lidi působit a předstírat, že jsou nezávislí, aby dosáhla vlastní nezávislosti*." (c. d., s. 19)

Druhý bod *nemožnosti* pedagogiky (a politiky) se komplikuje o začlenění zatím jen v závorce zmíněného aspektu *institucí*. Problém se ale objevuje už v psychoanalýze: ta není podle Castoriadise oborem jednoduše uvolňujícím touhy a impulsy, ale spíše co nejméně omezujícím myšlení a imaginaci. Model, s nímž autor pracuje, je zhruba následující: vědomé já, tak jak bylo zformováno, stejně jako sociální instituce, podle nichž se zformovalo, představují před svým osvobozujícím procesem obojí ztuhlé a nesmyslné podoby. Osvobození však nespočívá ani v zmíněném odstranění bariér já, ani v podřízení pudových složek já, ale v jejich redistribuci, změně jejich vztahu rozvinutím imaginace a myšlení- v psychoanalýze.

Pedagogika zas, údajně ještě obtížněji, má vést k analogickému, ale tak, že se tato imaginace a toto myšlení naleznou jako pravý kolektivní původce, autor a tím i skrytý smysl sociálních institucí. Pedagogika totiž musí nejen zajistit co nejmenší omezení potencialit novorozence (jak by stál úkol pro psychoanalýzu, kdyby byla teoreticky přenesena do vývojové problematiky), ale i vést k socializaci jako k *interiorizaci* institucí, k výchově občana reprodukujícího se systému. Jak ovšem tyto instituce interiorizovat, aby se tím neprodukovalo rigidní a konformní já, neschopné samostatného myšlení a vyschlé bez imaginace? Tak, že se bude hledat onen zmíněný původní smysl institucí, v němž nebyly ničím předem daným nebo zděděným (heteronomie), ale výtvořem sociální imaginace anonymního kolektivu, autonomním, autorským činem. Pro podobně vychovaného občana by pak měl znít metazákon jeho společnosti: "*Uposlechněš zákona, ale smíš o něm pochybovat. Můžeš pochybovat, že zákon je spravedlivý nebo vhodný*." (c. d., s. 19)

Relevanci těchto úvah z druhého Castoriadisova bodu nebudeme na tomto místě dokazovat a podrobněji se k nim vrátíme v souvislosti se závěry. Tematika interiorizace institucí a obecněji, socializace, se v commitmentovém výpisu objevila. Zajímavější teď pro nás ovšem je, že budoucí učitelé jsou možná v situaci, kdy instituci, do níž mají vstoupit a instituci,

kterou tak mají svým způsobem "předat" svým žákům, patrně zpochybňují- alespoň v podobě, v jaké je- a že se dokonce obávají využít její opory.

Závěrem k této části a na ilustraci, že představa o profesi (jako nemožné ve výše analyzovaném smyslu) je mezi studenty a v jejich okolí ve vzduchu, si lze vzpomenout na dubnovou disputaci pedagoga fakulty Jana Slavíka, nazvanou v podivuhodné shodě asi s nejcitlivějším místem povolání "*Moc bezmocných učitelů*"- podle jedné autorovy teze se zde má *napětí mezi legalitou a legitimitou řešit komunikací*: v podobnosti ke strukturaci druhého, Profesního bloku v commitmentu, jak jsme ho výběrově analyzovali výše (*respektování druhého*, *vzájemnost a jedinečnost komunikace* aj. v jejich obranné funkci).

PARADOXNÍ POSTAVENÍ FAKULTY

Studentská ambivalentní percepce profese znesnadňuje nesmírně postavení fakulty, komplikuje její hodnocení týmiž studenty. Situace není běžná v tom smyslu, že by se studenti připravovali, třeba ne zcela, na normální, dobré povolání: studují profesi, s kterou polovinou své osobnosti nesouhlasí, na povolání, které jsme nazvali **nemožným**.

Byla by to situace snadnější v případě, kdyby toto povolání bylo esenciálně nemožné, nebo v případě, kdyby bylo pouze zatíženo současným stavem školství? Těžko říci. Navíc nelze ani s jistotou říct, kde přesně vede pro studenty taková hranice. Dovolili bychom si tvrdit, že problém se všeobecně situuje do aktuálních poměrů, zatímco jeho podstatná část je ve skutečnosti věčná.

Na základě formulace řady výroků i jejich škálování se zdá, že se u studentů objevuje silně distancující a kritický postoj k aktuálním školským poměrům (i navzdory tomu, že jsme studenty v některých skupinách explicitně varovali před převahou posuzování profese z hlediska aktuálnosti, před stížnostmi). Není však jasné, nakolik je tento postoj přesvědčený o svém triumfu, na to je obraz podmínek až příliš černý (škálování -2H, jako silný odpor k něčemu, čeho je v povolání hodně, a 2m, jako silná přitažlivost toho, čeho je v ní málo, se vyskytují dosti často).

Může navíc za sebe tato dobrá vůle vždy ručit, resp. jsou si její nositelé vždy jisti, že budou jini? Příklad: *feminizace* je jistě dimenze zvláštní, trochu 'a part, ale možná vypovídá něco obecnějšího. V dotazníkovém souboru bylo 19.7% mužů a 80.3% žen. v commitmentu se pak u 22 skupin autorů dlouhé věty *feminizace* objevila 5x, tedy v 22.7% případů (ani jednou u SSPG, kde se zřejmě ženy více tolerují, patrně kvůli zdravotnické a pečovatelské stránce v zaměstnání): škálovalo ji 57 respondentů, u nichž byla s velkou pravděpodobností stejná distribuce pohlaví jako v dotazníkovém souboru: 63.1% z nich

přítom feminizaci považuje za osobně silně negativní faktor (-2), 10.5% za negativní (-1), 17.5% za neutrální (0) a jen 8.7% za pozitivní (+1); velká většina přítom soudí, že je tento faktor v profesi silně přítomen (H).

Řečeno slovy místo čísel, většina budoucích učitelek si myslí, že profese je přefeminizovaná a jsou proti tomu- a přítom se chystají tento stav ještě prohloubit. Adeptky povolání, které všeobecně ve společnosti rozšířenou kritiku feminizace školství takto internalizují, pak musí nutně konstruovat nějaký racionalizační diskurs, jenž by je ospravedlnil, najít argumenty svého rozdílu oproti starším kolegyním v profesi- anebo se prostě nemohou cítit při studiu nevinně.

Samo téma *přípravy a připravenosti*, oznámené v úvodu partie o *commitmentu*, je ve výpisu zašifrováno pravděpodobně ve více podobách, než jsme nyní s to říci: stálo by patrně za to, vést k němu speciální výzkumné (a vzhledem k tomuto našemu výzkumu dodatečné, validizační) rozhovory.

Meze *připravenosti* lze patrně spatřovat například v takových hojně generovaných charakteristikách učitelského povolání, jakými jsou *tvořivost, originalita, fantazie, hravost*, pokud je chápeme jako stabilní osobnostní vlastnosti.

Nešlo by přesto tuto oblast tvůrčí učitelské práce nějak dál, konkrétněji vztáhnout k problému distribuce druhů *přípravy*, k poměru kulturní rozhled vs. odborné znalosti vs. praktické dovednosti vs. nenaučitelný zbytek? Připomeňme, že výše jmenované jsou dimenze pozitivně hodnocené (+2, +1), kterých je v povolání za současného stavu spíše málo (m) než hodně (H).

Tvořivost přítom logicky souvisí s *různorodostí a rozmanitostí*, se stále novými situacemi v profesi a dále s *individuálním přístupem* a dalšími výroky dimenze *Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby*.

Lze pak za této souvislosti odhadnout, co si studenti představují pod oněmi požadovanými praktickými dovednostmi a odmítanými teoretickými znalostmi?: je např. možné, aby pro ně praktické dovednosti spočívaly v jakési kliničnosti pohledu, excerpujícího z jedinečné situace o mnoha či více možnostech řešení rozhodující prvky, poskytující jednoznačný závěr či alespoň pravděpodobný odhad? A co to je naopak za studované teoretické znalosti, když neposkytují metodologii analýzy a nedovolí vytvořit mikroteorii jedinečné situace?

Tím už samozřejmě provádíme úvahy nad rámec studentských *commitmentových* vyjádření- také zde by se měly provést zaměřené, speciální rozhovory se studenty.

Jiný vysokoškolsky nenaučitelný zbytek, který se potenciálně v profesi vyskytuje, lze patrně očekávat v části pro *paragraf empatie, vstřícnosti, komunikace, otevřenosti pro druhý názor* a též pro oblast *blízkého vztahu k dětem, radosti práce s nimi* a další položky téhož odstavce. Názor, že naše fakulta by mohla připravit studenty na profesi až téměř dvakrát více než činí, je bezesporu varovný.

Současně však podíl *nepřipravenosti*, zbývající i za zcela

ideálních vysokoškolských podmínek, dává studentům šanci vidět budoucí povolání s možností *neustálého sebevzdělávání* a *sebeobohacení*, realizovatelného aspoň potenciálně, když s obtížemi za podmínek současného školství.

Každopádně vystupuje školní terén, skutečná praxe pro studenty jako něco, co je nutné vybojovat a možná stále opakovaně potvrzovat na místě svými činy či chováním (viz kromě mnoha jiných, již citovaných položek úsilí též *přirozenou* [tj. neškolsky, *stupínkem* danou] *autoritu*, *osobní autoritu* a *být osobnost*).

Nejzřetelněji je nenaučitelnost vyjádřena v explicitním tvrzení o *vrozených dispozicích* k učitelskému povolání. Výrok se vyskytl jen jednou a dostalo se mu nepříliš silného škálového hodnocení (1x2H, 1x1H, 2x1m a 3x0m).

Na druhém pólu stojí explicitní výroky o *přípravě*. Jsou pouze tři: *kvalifikace* (spíše nevýrazně škálovaná položka) a *snadnost profesionální přípravy* (velmi slabá položka), obě od VVP, a *nízká kvalita přípravy učitelů* od národky (výrazná položka, silně negativně škálovaná na přitažlivosti a silně působící v profesi, silně přítomná).

Že to ještě není tak zlé? Nesmíme ale zapomenout, že zde existuje možnost, že nad tyto explicitní výroky studenti současně dávají zodpovědnost fakultě za stav ve školství, který tak odsuzují, a když ne zodpovědnost za celek, tak alespoň za práci jejich starších, budoucích kolegů- nebyli ti snad připravováni pedagogickou fakultou či fakultami? A nehrozí, že z nich samých bude fakulta produkovat stejné typy?

Je jasné, že za takové situace není postavení fakulty vůbec snadné.

Jak vidí svou profesi : SPPG, ZŠ, VVP (Rozdíly mezi studijními směry)

Jak jsme již v první části tohoto textu zmínili, metodou commitmentu jsme se chtěli přiblížit představám budoucího povolání, ke kterému se studenti na fakultě připravují ve třech studijních směrech. Tyto tři směry sledují tři odlišné "formy" jejich budoucí pedagogické práce: ZŠ - učitelství na prvním stupni, VVP - učitelství oboru na druhém a třetím stupni a SPPG - práci s handicapovanými. To znamená současně položit si otázku, zda tu reálně koexistují tři svébytné kultury, které by se měly projevit jak ve vnímání budoucí profese, tak v postojích ke studiu.

TŘI TYPY COMMITMENTU

Prvním krokem bylo sledovat, zdali posluchači těchto třech studijních směrů strukturují odlišně významy učitelského povolání.

Pro upřesnění opakujeme, že studentských skupin, které pracovaly s commitmentem, bylo 21; z toho SPPG měla 5 skupin, ZŠ 4 skupiny a VVP 12 skupin studentů. Každá skupina generovala určité množství výroků, vztahujících se k profesi učitele, nezávisle na počtu studentů ve skupině. Výroky byly rozděleny do bloků tak, jak je představuje ve svém celku "výpis výrazů commitmentu".

Následující tabulka ukazuje kvantitativní rozložení jednotlivých oblastí commitmentu u různých skupin studentů podle oborů speciální pedagogika, učitelství 1. stupně ZŠ a VVP. Dobře v nich vystupuje struktura profese na různých rovinách: umožňuje nám tak mluvit o smyslu profese, vlastní realizaci profese a nakonec o společenské pozici profese a osobní kariéře v ní.

Při pohledu do "výpisu výrazů commitmentu" však zjišťujeme, že se obory liší nejen množstvím výrazů, seskupených v různých blocích, ale také, a to především, jejich hodnocením a jejich významy. Potom je třeba se podívat detailněji do jednotlivých oblastí commitmentu, co tyto rozdíly vlastně znamenají.

ROZLOŽENÍ OBLASTÍ COMMITMENTU (v %)

	SPPG	1.stupeň ZŠ		VVP	celkem	
I.	26.6	13		14.7	17.4	
II.1.		13.8	6.5		13.7	12.1
II.2.	60.1	32	27	60	20.4	25
II.3.		14.7	19.6		26	21.6
III.	12.8	33.7		25	23.8	
	100%	100%		100%	100%	

Legenda: I.Vocational (Education)

II. Professional

1. Předpoklady a požadavky profese

2. Učení a kontakt se žáky

3. Struktura školního prostředí a jeho aktéři

III. Instrumental (Career)

SMYSL PROFESE

Odpověď na otázku po smyslu najdeme především v oblasti **I.VOCATIONAL (Education)**: Poslání, funkce ve společnosti

Velký podíl této části commitmentu najdeme u **speciální pedagogiky**, kde tvoří celou jednu čtvrtinu profesní struktury, 25% proti přibližně 15% u ostatních oborů.

Celý tento blok je doménou právě **speciální pedagogiky**, centrem jejího zájmu. Při podrobnější analýze je zřejmé akcentování těch výroků, které můžeme shrnout pod kategorií "pomoci": *pomoc druhým, ukázat prostor k uplatnění, pomoc najít smysl života, poradit, ukázat cestu, vylepšit osud, sociální spravedlnost.*

Kategorie *pomoci* je skvěle elaborovaná do množství různých popisů, dobře vystihujících profesi. Pomoc je tedy určující hodnotou, a to hodnotou dosti neškolskou. Přesto je často spojovaná s kategoriemi učení, proto nepřekvapí generování hodnot nápravy společnosti, včetně *obnovy vzdělání*. Učitel SPPG *pomáhá druhým zapojit se do světa, zprostředkuje náš svět, sklání se ke svým svěřencům, vylepšuje jejich osud.*

Proto SPPG nevidí (jako ostatní) společenská rizika výkonu profese, možný zvrát hodnot. Jejich hodnoty jsou stálé, neměnné (s lidstvem spojené ve smyslu humanismu), apriorní a tedy těžko napadnutelné. Proto i v méně generované oblasti vzdělávání (protože to není ten nejvyšší úkol) mohou *předávat nové, pomáhat v orientaci v poznání* beze strachu, že to přeženou, že napumpují zbytečně děti poznatky, že je zbytečně mnoho poučují, protože oni své svěřence především vždy *pozvednou.*

Kategorie *pozdvihnout někoho*, která se opakuje právě jen u speciální pedagogiky, vyjadřuje velmi výstižně charakter profese a vztah učitelů (či studentů) k ní. Také proto je tato oblast commitmentu prožívána velmi kladně, na rozdíl od ambivalentnějšího přístupu ZŠ a VVP.

PROFESE: pomoc, pozvednout někoho, ukázat cestu.

U VVP je tato oblast prosazována méně, jen o něco málo více než u ZŠ, a asi nepřekvapí její směřování do sféry výchovy, formování osobnosti dětí, vzdělávání, učení a zprostředkování poznání. Současně však nad převažující práci s poznatky a jejich předáváním, je tu i přijetí specifické interpersonality práce s dětmi, které se náhle objevuje např. ve smyslu *ochránit v dětech to hezké před ostatními*. Nacházíme silné uvědomění si rizik profese (zvrát hodnot) v možnosti přeorganizování života dětem, přehnutí nesmyslných nároků a moci (*stupínek, pumpování poznatků*), kterou profese dává.

PROFESE: předat něco, zprostředkovat poznání, stupínek.

Překvapující je možná nejslabší podíl profese jako poslání u učitelství 1. stupně ZŠ (pouze 13%). Ani jednotlivé položky nejsou zastoupeny nikterak výrazně, jen velmi slabě. Smysl profese u ZŠ je nejvíce spojen se školou, negenerují ani jednu makrosociální hodnotu.

U učitelů ZŠ je vyhrocena koncentrace všeho dění na svou osobu. Jako Atlas nebesa, drží oni váhu života dětí v jeho zárodku před velkými úkoly. Není co napravovat, jako u SPPG. Oni naopak musí *rozvíjet již existující schopnosti a dovednosti dětí*, ba co víc, musí *uvést dítě do kultury společnosti, zasvětit jej, iniciovat, rozvíjet jeho osobnosti*. Záštitou je pouze jejich vzor, jejich osobní autorita. Proto je problém moci nad dětmi obávaným faktorem profese. Možná právě pro ZŠ platí nejvíce prožití oné "nemožnosti povolání", proto je profese jako poslání tak problematická a opatrně zmiňovaná.

PROFESE: osobní autorita a vzor, rozvoj osobnosti, iniciace, moc nad dětmi.

REALIZACE PROFESE

Sledujeme commitmentovou oblast II. PROFESSIONAL : Práce a její dimenze

Celý tento blok se zdá být nejjednodušší, koncentruje na sebe okolo 60% obsahu profese u všech skupin studentů (53-60%), ale při bližším pohledu zjišťujeme rozdíly v kvantitě i kvalitě představeného povolání.

Překvapivě je tato sféra, orientovaná na vlastní práci učitele, nejsilnější u speciální pedagogiky, za kterou následuje velmi rychle také VVP. Je to však nejrozsáhlejší část commitmentu, proto je třeba se jí věnovat více.

Předpoklady a požadavky profese (v rámci učitel - žáci)

Je překvapivě velmi slabá u učitelů ZŠ.

Opět, jako v předchozím bloku, jsou základní charakteristiky profese jen naznačeny. Cítíme nejistotu nad tím, co je vlastně jejich "oborem", profesí. Jsou sice připomenuty *odborné znalosti učitele*, ale bez specifikace, naopak s dodatkem nutnosti *universálnosti poznatků učitele*. Vodítkem nám může být také požadavek *otevřenosti ke změnám ve společnosti*. Připomeneme-li si z předchozího bloku smysl profese koncentrovaný v iniciaci, socializaci dítěte, bude nám jasnější i problematické postavení učitele ZŠ, jako toho, kdo učí "životu, světu, společnosti", kdo učí všemu nejdůležitějšímu.

Slabé zastoupení v tomto bloku není možno jen tak jednoduše smést ze stolu. Pokud je tak těžko definovatelné, co má učitel naučit (v nejširším smyslu slova), otázka techniky (jak) není na pořadu dne.

PROFESE: universálnost, schopnost naučit, škola jako divadlo.

VVP nemá naopak problémy definovat, co je jejím vlastním oborem (vědní obor, vyučovací předmět). Odbornost tu vystupuje jako kategorie velmi konkrétní. Obor je elaborován ve více významech jako *znalost, láska k němu, zájem o obor, další rozvoj a zdokonalování oboru* posílené ještě (protože jde o učitele a také, na což nesmíme zapomenat o inteligenci) o *všeobecný rozhled nad specializaci*.

Tím snadněji je pak dotažena i technická stránka odbornosti, práce s oborem ve vyučovacím procesu s dětmi, resp. práci s dětmi vůbec: *schopnost něco sdělit, umět to vyjádřit, didaktičnost a srozumitelnost látky, až po detailní práci s hlasem či vytváření klimatu třídy*. Tedy především předávání znalostí, předávání oboru, ke kterému mají studenti vesměs kladný citový vztah, což činí celou profesi silně přitažlivou. To vše navíc umožňuje projevit se jako *odborník*, ale i jako *osobnost*, budovat si *autoritu a sebejistotu* na znalosti oboru. Objeví se sice občas obavy ze zneužití moci, z vůdčí role, kterou v celém procesu hrají, ale vzhledem k profesní ukotvenosti a distanci, kterou ve vztahu se žáky mají (a která i žákům umožňuje větší nezávislost) jsou tyto problémy spíše privilegiem ZŠ.

PROFESE: obor, rozhled, didaktičnost, vůdčí role.

U speciální pedagogiky je otázka odbornosti daleko složitější než u VVP. I oni vyzdvihují *znalosti učitele*, ale již není tak jasné, co se jimi míní. I oni potřebují *kulturní a společenský rozhled*, který buduje jejich *autoritu*.

Důraz je tu především na vlastním jednání nad konkrétní vzdělávací složkou, nad konkrétní oblastí poznání. Technická stránka věci tu má své opodstatnění (v účelovosti proti bezradnosti ZŠ). Spočívá především ve schopnosti vůbec tuto činnost vykonávat, ve schopnosti *jednat s lidmi, s dětmi, řešit konflikty*. Co je předmětem učení není tak fundamentální. Centrální je ona stránka "pomoci". Vidění profese je více postaveno na jejím smyslu, na odhodlání ji vykonávat, které je dalšími odbornými znalostmi, odborným vybavením k této činnosti jen komplementárně doplněno. Ale pozor, i ty jsou vnímány jako důležité. Pomoc má být kvalifikovaná - můžeme připomenout požadavek *kvalitní výuky, vtipného výkladu, schopnosti předávat poznatky*.

PROFESE: zájem o práci, umění jednat s lidmi, osobnost, kvalitní výuka.

II.2. Teaching: kontakt se žáky a jeho prožívání

V tomto subbloku je opět nejsilnější **speciální pedagogika**, nejslabší **VVP**.

Speciální pedagogika dává důraz na respektování oboustrannosti vztahu s dítětem, se kterým nakládá však trochu jako s klientem: "*empatie, tolerance, komunikace, naslouchání*". Tento vztah je především poznamenán *trpělivostí, nadhledem, nenaivností*, ale je v něm místo i na *tvořivost a improvizaci*.

Silně vypíchnutá je *zpětná vazba* (následuje ZŠ), vztah k výsledkům práce. Drobné rozdíly ve formulaci však znamenají velké rozdíly v pojetí profese u speciální pedagogiky (*radost z výsledků, pocit užitečnosti*), kde nevadí, jestliže se žádné výsledky nedostaví, proti ZŠ (*viditelnost výsledků, dobrý pocit z pokroku*), jejíž práce je hodnotitelná právě pro své výsledky. SPPG si své práce a svých výsledků, ač jich obtížněji a méně často dosahuje, může lépe užít, bezstarostněji se z nich radovat.

PROFESE: pocit užitečnosti, radost z výsledků, empatie, trpělivost.

Jestliže speciální pedagogikā preferuje vcítění (sdílení prožitku), pak VVP volí dialog, a svobodu jedince.

VVP je asi nejstřízlivější. Ve vazbě prosazuje zejména dialog a komunikaci s dětmi, objektivitu. Nejvíce respektuje individualitu dětí, svobodu a jejich rodící se dospělost, i když je to mnohdy pracovně náročné. Tím omezuje i obavy ze svého působení, ze své moci nad nimi.

Hledání lásky a blízkých vztahů s dětmi je oboustranné, otevřené - *tolerance, akceptace druhého člověka, otevřenost pro druhý názor*. Není tu pocit *bezmocnosti k tomu, co se děje uvnitř dítěte* jako u ZŠ. Vlastní cesta je povolena.

PROFESE: komunikace, respektování individua, vypětí.

Specifickou citovou vazbu se žáky pozorujeme právě u učitelů ZŠ. Je v ní koncentrována velká oblast negativního hodnocení profese. ZŠ charakterizuje vztah s dětmi jako *hledání lásky, blízkých vztahů, emocionální angažovanost ve vztazích k dětem* (pro speciální pedagogy vystupují vztahy s dětmi spíše jako *citově náročné*). Vztah učitelů ZŠ k dětem je možná nejpodobnější vztahu rodičovskému (v porovnání všech tří oborů). Vztah, láska k dětem funguje z prostého důvodu samé existence dětí, není potřeba dalších důvodů. "Učitel má mít rád děti" platí nejvíce právě pro ZŠ. Práce s dětmi, jak ji vidí VVP, je založená spíše na intelektuálním, možná přátelském typu vztahu. Vztah ZŠ s dětmi je ambivalentnější, vazba se žáky je vedle charakteristik společných všem třem oborům jako jsou *empatie či tolerance*, u ZŠ poněkud vztahovačnější, vystihuje ji dobře trojice kategorií *bdělost - připravenost - vstřícnost*.

Současně objevujeme obavu z respektování jedinečnosti této vazby (opačně než u SPPG a VVP). Je možná dána oním obecně socializační a kulturním úkolem, který před ZŠ leží. Problém je ve zdánlivě rozporném úkolu - respektovat individualitu dětí, tedy autonomii a současně je nutit přijímat pravidla společnosti (k interiorizaci institucí).

Učitelství 1. stupně ZŠ platí nejvyšší cenu za svou práci. U speciální pedagogiky se platí trpělivostí, ta je však odměněna výsledky. Výsledky práce jsou vždy úspěchem, pokud se dostaví, pokud se neobjeví, nejde o neúspěch. To neplatí u ZŠ (ani VVP). Zde je nutná *soustředěnost, velká zátěž fyzická i duševní* a přitom trvá *nejistota z výsledků*.

Rozmanitost práce je nejsilněji generovaná právě u ZŠ (*rozmanitost, různorodost, proměnlivost*) a je tím ziskem, nebo spíše proklamovaným ziskem, kterým se vykupují negativa profese.

PROFESE: hledání lásky, bdělost, rozmanitost, nespokojenost se sebou, velká zátěž.

Blok II.3. Institution: struktura školního prostředí, včetně dalších aktérů (mimo žáků)

Nejvýraznějším pojmem tohoto bloku u všech skupin je *vztah k dětem a zodpovědnost za něj*. Tyto kategorie, významné pro celý commitment, ilustrují rozdílné postavení všech tří směrů, neboť nesou pro každý obor jiný význam: sebejistotu SPPG, vnitřní nejistotu ZŠ a vnější, spíše proklamativní než prožívanou nejistotu VVP.

Nejslabší je tento oddíl commitmentu u speciální pedagogiky. Jak jsme již naznačili, každý obor vnímá jinak svou pozici ve školním prostředí. Práce zde speciálním pedagogům dává hodně *potěšení - z práce s dětmi, z úzkého vztahu, z úzkého kontaktu. Odpovědnost*, kterou přináší, vnímají však nejslaběji ze všech třech směrů a je prožívána vcelku kladně. *Odpovědnost* je přirozenou součástí osoby učitele či vychovatele, vedeného svým posláním, proto o ní není třeba pochybovat.

Tím pádem nepociťují nijak výrazně tlak instituce na sebe; instituce sama je nevýznamná. Podobně podmínky práce, ať jsou již jakékoli, jsou nedůležité v prizmatu humanistické ideologie této profese - pomoci nejodstrkovanějším, nejslabším, nejhorším.

PROFESE: blízký kontakt s lidmi, být s dětmi, odpovědnost.

Kategorie *práce s dětmi* u studentů učitelství ZŠ (kde je slabě nejsilnější) nám vrací problém vnímání tohoto vztahu (viz II.2). Podobně nevýrazně nejsilnější je i kategorie *odpovědnosti za děti*, mimochodem velmi detailně elaborovaná, která je zde na rozdíl od speciálních pedagogů prožívána daleko ambivalentněji, kolísá až k úzkostnému prožívání této zodpovědnosti. Nepřekvapí nás, pokud si připomeneme nadlidskost úkolu socializace (viz I.).

Dalším důvodem je osamocení učitele ZŠ. Jeho práce má *individuální charakter*, má *méně kontaktu s kolegy*. Osamocenost je i v jeho zodpovědnosti; v malé možnosti rozdělení zodpovědnosti, v obtížích jejího sdílení s dalšími lidmi. Opět se tu objevuje ono soustředění celé pyramidy systému do jednoho člověka. *Samostatnost* zde znamená skutečnou samotu v kontaktu a práci s dětmi, v odpovědnosti za ně, proti *samostatnosti rozhodování ve třídě*, jak ji generuje VVP.

Skupina učitelství 1. stupně je velmi citlivá na tlak instituce, na režim a především na problém hodnocení jak dětí, tak své.

PROFESE: práce s dětmi, odpovědnost za děti, neustálé hodnocení dětí.

Nejsilnější v oblasti Institution je **VVP**. *Rozsáhlý kontakt s dalšími lidmi* (i mimo školu), *kontakt s kolegy a nadřízenými*, *kontakt s rodiči* je zde významný proti osamělosti ZŠ, ale nemusí být vždy jen kladnou stránkou povolání.

VVP také cítí *odpovědnost*, je však možno ji rozdělit, tedy i přidělit dalším osobám, je možná *spolupráce různých stran*.

Druhou stránkou věci je ovšem silně pocíťovaný tlak těchto dalších osob, tlak instituce; *odpovědnost* je ve své distribuci více kontrolovatelná a také kontrolovaná. Díky tomu je i větší možnost konfliktních situací, jejichž zdrojem je také *rozporná pozice mezi dětmi a vedením* (střet norem různých prostředí).

Vzhledem k silné vazbě na vlastní obor, vlastní vyučovací předmět, je tu i vztah k dětem vnímán přes tento obor, přes konkrétní vzdělávací práci s dětmi; vztah s dětmi je tímto způsobem neutralizován (oproti ZŠ). Spojením s oborem je práce také silněji vázána na *materiální a duchovní podmínky ve školství*, které jsou pociťovány jako velká překážka vlastní kvalitní výuky.

PROFESE: kontakt s lidmi, práce s dětmi, zodpovědnost, rozporná pozice mezi dětmi a vedením, obtížné podmínky pro práci, feminizace

SPOLEČENSKÁ POZICE PROFESE, OSOBNÍ KARIÉRA A IDENTITA

Oblast III. INSTRUMENTAL (Career): profese z dlouhodobého hlediska osobní identity, životní dráhy a postavení ve společnosti

Má největší podíl u učitelství 1. stupně ZŠ s 35% profesní struktury, následují VVP s 25% a speciální pedagogika s pouhými 15%. Odpovídá tomu i bližší pohled do této sféry profese. U všech tří skupin studentů se silně směřuje především do oblasti identity, pohybu člověka v profesi.

U studentů učitelství 1. stupně ZŠ je výrazná kategorie sebenalezení v profesi (podobně i u SPPG). Seberealizace znamená možnost *uplatnění vlastní osobnostní struktury, práce jako hobby*, spojenou s neustálým *sebevzděláváním*. Na druhé straně je ze všech třech směrů pro ZŠ nejvýrazněji riziková.

Možná identitní rizika jsou bedlivě sledována. Silně se projevují obavy z ohrožení v profesi, či profesí jako *možnost hojit si komplexy, učitelská deformace-dětinštění, sklon k poučování, nebezpečí zhrounutí, postupné upadání a degenerace*, spolu s dalšími "nepříjemnostmi" profese. Ambivalentně je pociťována také nemožnost úniku a *přesah do soukromého života*. Seberealizace je stále doprovázena nebezpečím svého zvratu.

Neustále *sebevzdělávání* může mj. plnit funkci kontroly proti převrácení toho dobrého, co učitel dává. Musí sám sebe hlídat, neboť *deformace* může poškodit jeho, stejně jako děti. Propojenost možného poškození je silná také díky silnému a přítom osamocenému vztahu s dětmi.

Opět je generován problém *moci*, velmi výstižně jako *nebezpečí zhrounutí jako důsledek toho, že svoji kompetenci může učitel budovat na pouhém uplatnění vnější autority*. Studenti tu velmi výstižně formulovali svůj nevyřešený problém konfliktu mezi autoritou (a s ní spojenou mocí) představenou institucí a autoritou jako vlastní vnitřní kompetencí.

Silná je u ZŠ i VVP oblast postavení učitele ve společnosti. U ZŠ však silněji cítíme určitou nejistotu a zklamání v tomto oddíle commitmentu, vyjadřovanou emočně podbarvenějšími formulacemi. *Postoj společnosti* je viděn většinou jako *přezíravý*, vždy je *prestiž nízká, nízké je společenské hodnocení profese*. Za vysoká rizika a nepřízeň by ZŠ chtěla být alespoň (a dostatečně není) ohodnocena dalšími zisky - penězi, prázdninami, prestiží.

Prokazatelné jsou pocity nejnižší prestiže ve srovnání s učiteli speciální pedagogiky či pracujícími na vyšších stupních školství - jako VVP. Navíc je vše umocněno nejistotou, *pocity bezmoci učitele*, osamocněním i v nejbližším okolí, *problematickými postoji rodičů i žáků*. Jsou to vlastně jen děti, které by mohly a směly jeho práci ocenit, a které naopak, když dosáhnou vyššího věku, určitého stupně svého rozvoje, tak odcházejí.

PROFESE: seberealizace, sebevzdělání, učitelská deformace, nízké společenské ocenění, nízké platy, prázdniny.

Speciální pedagogika vidí seberealizaci také jako důležitou (spolu se ZŠ), ale s odlišnými významy. *Osobní investice*, které do profese dává, je možno vnímat také jako *snahu realizovat své potřeby*. Proto i *možnost rozdat se* můžeme hodnotit spíše jako vnitřní motiv, než jako úkol či požadavek profese, resp. v kategoriích commitmentu právě nalezení sebe sama v profesi, které je ještě posíleno výrazným *obohacováním se (obohatit sebe, obohatit svou osobnost, obohacení se od dětí, poznat "jiný" svět)*.

Rizika v profesi nejsou tak významná, není potřeba je hlídat. Společenská prestiž je nedůležitá, jako parametr se vůbec neobjevuje. Prestiž profese je vysoká sama svým smyslem, nezávislá na aktuální situaci (a to i v případě, že by ve společnosti bylo toto povolání hodnoceno velmi nízko). Práce s "malomocnými" je hodnotou sama o sobě, nezávislou na společnosti a do jisté míry i na jejich vykonavatelích. V tom je lepší výchozí situace speciální pedagogiky.

PROFESE: seberealizace, obohacení se, možnost rozdat se.

U VVP navíc, proti druhým dvou skupinám, najdeme výraznější orientaci za hranici školy, jako seberealizaci nejen učitele, ale učitele oboru, postavení odborníka, člověka, který mimo učení ještě dělá navíc nějaký obor (vědní).

Tady se opět projevuje silnější identitní jistota VVP (již jsme zmínili obor, odbornost, komunikaci s dalšími lidmi) a také větší spektrum spíše ziskových identitních strategií jednotlivých učitelů od *profese - koníčka*, povolání jako *součásti smyslu života přes řeholi a obětavost v osobním životě až po práci*, která je *fyzicky nenáročná, čistá a dává možnost jednoduchého zaměstnání*.

Prestiž je prožívána s menší úzkostí než u ZŠ. Není jen v oboru, kde nakonec může být zpochybněna dosaženou úrovní práce s oborem, která je charakterizována studenty jako *situace mezi intelektuálem a dělníkem*, ale je naopak posílena o oblast *formování dětí, ovlivňování jejich životní dráhy*, tedy speciálním postavením *odborníka, který umí učit*.

Celková uvolněnost je posílena rozsáhlejší možností uplatnit se i v jiných profesích.

PROFESE: pozitivní seberealizace, nedělat celý život totéž, učení oboru - situace mezi intelektuálem a dělníkem, prestiž, peníze, prázdniny.

Protože skupina studentů VVP je rozsáhlejší můžeme ji dále rozčlenit podle typů oborových předmětů, které studenty studují. Také zde se liší rozložení oblastí commitmentu (v%) u skupiny technických oborů, humanitních oborů a kombinací, kde jedním z předmětů je obor pedagogika. Uvádíme ji pro zajímavost, bez explanace.

Rozložení oblastí commitmentu VVP (v%)

	technic.		s pedagog.		humanit.		
I.	16		17		11		Vocational
II.1.		10		8		25	Professional
II.2.	50	13	62	26	66	18	
II.3.		27		29		23	
III.	34		21		23		Instrumental
	100%		100%		100%		

Největší rozdíly jsou v poměru oblastí II. a III. Blok I. je poměrně stabilnější. Při bližším pohledu do konkrétních kategorií zjistíme, že rozdíly nejsou zas tak pozoruhodné, jde spíše o detailnější zaměření některých již zmíněných jevů.

Ačkoliv mají technické obory vůči humanitním (16% : 11%) více zdůrazněnou oblast profese jako poslání (I.), která se zde realizuje především jako možnost *rozvoje poznání a předávání znalostí*, je tato skutečnost u humanitních oborů přesunuta více do oblasti vlastního učení (II.), na *učení oboru a jeho didaktické zvládnutí*. Technické směry pak práci s oborem umísťují také výrazně jako hodnotu kariéry, pozici člověka - odborníka ve škole jako instituci i ve společnosti vůbec. Obory vystupující v kombinaci s pedagogikou mají posílenou oblast vstřícnosti k dětem (*empatie, tolerance, trpělivosti* a pod.).

Velmi silná je sféra *kontaktů s lidmi, komunikace, vztahů*, a to relativně stabilně u všech třech sledovaných skupin.

TŘI SMĚRY STUDIA

V této kapitole se vrátíme k některým údajům, které nám poskytl dotazník.

Jestliže commitment chápeme jako určitou anticipaci profese, pak jej můžeme propojit a nově interpretovat s hodnocením studia tak, jak vystupuje v dotazníku, lépe řečeno pochopit vlastní představu povolání v průniku studia na fakultě. Data z dotazníku jsou uvedena velmi podrobně v předchozích částech zprávy, proto se omezíme výběrově jen na některé parametry studia.

Začneme s kritičností vůči fakultě, zjištěnou dotazníkem, kterou můžeme porovnat s kritičností vůči vlastní budoucí profesi, jak ji studenti hodnotili v commitmentu.

Z celkového počtu 412 výroků všech 21 commitmentových skupin je jich hodnoceno 112 negativně, tedy celkem 27% své profese vidí studenti kriticky. Vůbec nejkritičtější k profesi je ZŠ s 39% negativních výroků, následuje VVP s 31% a relativně velmi spokojená SPPG s pouhými 9.2% negativ v profesi. Pokud porovnáme kritičnost k fakultě s kritičností vůči profesi, dostaneme tyto rozdíly mezi jednotlivými směry studia.

	KRITIČNOST k fakultě	k profesi
SPPG	* * *	*
ZŠ	* *	* * *
VVP	*	* *

Co vlastně znamená kritičnost k profesi ?

Vrátíme situaci ještě jednou k rozdělení jednotlivých oblastí (viz tabulku rozložení oblastí commitmentu). Nyní nás bude zajímat jak velká část každého commitmentového bloku je viděna negativně.

KRITIČNOST K PROFESI

v %	celkem		
	+	-	
I.	87	13	100%
II.1	78	22	8
II.2			15.5
II.3			39.3
III.	53	47	100%

v %	SPPG		
	+	-	
I.	97	3	100%
II.1.	92	8	0
II.2.			8.5
II.3.			13
III.	71	29	100%

v %	ZŠ		
	+	-	
I.	83	17	100%
II.1.	67	33	0
II.2.			28
II.3.			50
III.	42	58	100%

v %	VVP		
	+	-	
I.	77	23	100%
II.1.	73	27	13.7
II.2.			13.9
II.3.			43.6
III.	53	47	100%

ZŠ je nejkritičtější k profesi celkově, také však v na jednotlivých rovinách commitmentu, což nás vrací opět k otázce konfliktní pozice ZŠ, přes její relativní spokojenost se studiem. Předčí ji pouze v oblasti vokační (I.) VVP, která zde má z generovaných výroků skoro čtvrtinu záporně hodnocených.

Jak je vidět z tohoto přehledu, nejproblematictější výroky směřují do oblasti III. (profese z dlouhodobého hlediska osobní identity, životní dráhy a postavení ve společnosti). Skoro polovina (47%) charakteristik profese, náležících do tohoto bloku, je studenty hodnocena negativně. Nejkritičtější je ZŠ, která vidí tuto část profese velmi konfliktně (58% výrazů z tohoto bloku je u ZŠ hodnoceno záporně). Již jsme zmínili v předcházející kapitole obavu ZŠ z rizik, která profese přináší: deformaci (sebe i žáků), bezmocnost, nízké společenské ocenění v protikladu k tomu, co je nutno do povolání vložit.

Podobně je třeba ještě upozornit na blok II.3. (u ZŠ a VVP), který směřuje k samé podstatě učitelského povolání, k práci s dětmi ve stávajícím systému institucí a u ZŠ také v bloku II.2. na vazbu se žáky a parametry tohoto vztahu. Opět se otáčíme kolem kontaktů s lidmi, resp. dětmi v instituci školy versus relativní osamělosti (různě vnímané jednotlivými obory), které narážejí opakovaně na otázky zodpovědnosti, hodnocení a autority. Pro ZŠ je tu také úkol vyrovnat se s nezvládnutelností situace - mít pod kontrolou veškeré své působení na děti a jejich vývoj - při nechuti opřít se o zavedený systém autority ve škole.

Součástí struktury profese je nepochybně také blok přípravy na povolání. Ve sféře commitmentu ne náhodou má podobu *snadnosti profesní přípravy* (VVP) a *nízké kvality přípravy učitelů* (ZŠ). Vystupují zde mj. jako parametry ovlivňující "image" profese.

Pro konkretizaci velmi obecné charakteristiky kritičnosti k fakultě, ke studiu, uvádíme některé položky z dotazníku, porovnané v rámci jednotlivých studijních směrů.

POLOŽKA

POŘADOVÁ INTENZITA POLOŽKY

	SPPG	ZŠ	VVP
prostor pro dialog (C5)	* * *	*	* *
podněty z výuky v dialogu stud. (E4)	* *	*	* * *
obec. problémy školství v dialogu(E3)	* *	* * *	*
analýza praxe s vyučujícími (D13)	*	* * *	* *
kontakt s praxí (D11)	* *	* * *	* *
možnost si to zkusit (D12)	*	* * *	* *
vybavenost teoretickými znalostmi(D2)	*	* *	* * *
vybavenost prakt. dovednostmi (D3)	*	* * *	* *
podíl prakt. dovedností ve výuce (D4)	*	* * *	* *
ideální podíl prakt.d. ve výuce (D5)	* *	* * *	*

Jak vidíme, ZŠ získává nejvíce praxe a praktických dovedností, ale chce i nadále dostávat stále víc. Z commitmentu však také víme o snaze poznat nekonečnou variabilitu školních situací, které je třeba zvládnout při současně ambivalentnímu přístupu k moci, kterou škola jako instituce učitelů dává. Obava z pohlcení systémem je mj. obavou ze ztráty kontroly nad sebou i svým výchovným působením a je naopak motivováno touhou vytvořit pravidla až svou činností.

Poněkud složitější je to s teoretickým blokem studia, který by měl současně reprezentovat reflexi působení studentů v terénu. ZŠ sice nepožaduje rozšíření teoretické přípravy, to však může být i následkem malé korespondence mezi pobytem v terénu (ve škole) a zaměřením teoretické a nakonec i praktické přípravy na fakultě (viz položky prostor pro dialog, přítomnost podnětů z výuky v dialogu studentů s fakultou a d.). Především velmi kritické hodnocení prostoru pro dialog napovídá o obavách z připravenosti na vlastní vstup do profese.

U studentů SPPG bychom chtěli upozornit na zvýšenou kritičnost takřka ve všech parametrech studia (nejenom těch zde jmenovaných). Proto je překvapující uspokojení nad prostorem pro dialog ve výuce, především není jasné jeho tematizování. Rozpor mezi hodnocením přípravy na povolání a hodnocením vlastního povolání je příliš veliký a neodpovídá precizně generovaným blokům commitmentu SPPG, které jsou výrazně školsky laděné (např. větší důraz na *didaktičnost* než má ZŠ a pod.).

VVP má sice nejmenší kontakty s praxí, ale podíl svých praktických znalostí nevidí tak problematicky a ani nepožaduje, ve srovnání s ostatními, tak silně jejich zvyšování. Naopak cítí se dobře vybavena teoretickými znalostmi (vlastním vědním oborem), které se zřejmě uplatní i v celkem smířlivě vnímaném dialogu s vyučujícími. Cítíme, že vazba na oborové znalosti (ve smyslu vyučovaných předmětů) zbavuje VVP úzkosti o svou celkovou kompetenci (tedy o její druhou složku - pedagogické činnosti, nikoliv jen odborné) k vykonávání povolání, také proto, že získají v rámci oboru také jeho oborovou didaktiku.

Jelikož se tak konfliktní jeví právě oblast pohybu člověka v profesi a postavení profese ve společnosti, využili jsme ještě následujících dat.

Jedná se o sféry výuky (jak je představuje dotazník: kulturní, teoretickou a praktickou), které by studenti jednotlivých oborů chtěli v rámci studia na fakultě posílit. Nejde opět o hodnoty absolutní, ale o vyjádření rozdílů mezi studijními směry. Díváme se na tyto údaje z druhé strany, nejen jako na hodnocení studia, ale také jako na obraz budoucí profese, zde velmi obecný, který však pro jednotlivé směry odlišně zachycuje pozici profese učitele ve společnosti.

PŘEJÍ SI ZVÝŠIT (oblast):	KULTURNÍ	TEORETICKOU	PRAKTICKOU
SPPG	-	+	+
ZŠ	+	-	+
VVP	+	+	-

VVP : teoretici

VVP má pochopitelně výhodu ve své "oborovosti". Odtud také plyne pocit relativně nejvyšší prestiže (viz commitment), jak na fakultě, tak budoucí profese (např. možnost být středoškolským profesorem). Spojení oboru s učitelstvím směřuje její zájem do sféry teoretické a kulturní a také pomáhá v lepší orientaci a hodnocení přípravy na fakultě. Lze dosti dobře definovat (a pak také samozřejmě kontrolovat), co vlastně chtějí a potřebují (alespoň v rámci studovaných vědních oborů) na fakultě získat.

ZŠ : všeobecní praktici

ZŠ je druhá nejkritičtější k fakultě a vůbec nejkritičtější k profesi. Důraz na všeobecně kulturní a praktické vybavení nám však lecos napovídá i k jejich hodnocení přípravy. Odráží pocity člověka v každodenní praxi (připomínáme největší kontakt s praxí u ZŠ) s nutností poradit si sám se všemi situacemi. To vše dává opět vysvětlení dosti negativního vztahu k teoretické části studia, která na tyto otázky nedává dostatečné odpovědi. Vlastní nejasnost "obsahu" profese, která je však nejvíce vázána na PedF, je zřejmá i ze snah hledat řešení především v rámci fakulty (další specializace, různé alternativní postupy, HNUS a pod.).

SPPG : specialisté

SPPG se svou vysokou nespokojeností a kritičností ke studiu má ucelenou představu o své profesi, kterou však vidí dost mimo koncepci studia na fakultě. Silně zastoupená hodnotová část jejich commitmentu však je obohacena o i požadavek profesionality, proto důraz na teoretické a praktické znalosti, proto mluvíme o "specialistech".

V tom je velká možnost pro fakultu posílit své působení, a to postavit ono poslání " z nebe na zem" v odbornosti a kvalitě práce s handicapovanými. Je také zřejmé, že díky velký rozdílům mezi jednotlivými specializacemi studentů SPPG (zde se nám "jednota oboru" zdá nejméně udržitelná) je koncepce takového studia velmi náročná.

Tři typy profese

Na závěr jsme se pokusili zformulovat charakteristiky profese, jak vystupují u studentů těchto třech zkoumaných oborů. Za důležité považujeme nejen potvrzení odlišností takto anticipovaných povolání, ale především nalezení několika jejich kritických momentů. Ty nám slouží zpětně k návratu do přípravy na fakultě, resp. k vyjádření některých návrhů na koncipování studia učitelství obecně, ale také specificky pro studijních obory VVP, ZŠ, SPPG a jejich případné kombinace.

SPPG : PRÁCE, KTERÁ MÁ VŽDY SMYSL

Povolání, jak jej vnímají studenti SPPG, je na první pohled charakteristické velmi silnými edukačními ideály. Ty jsou do jisté míry velmi stálé, nezávislé na historických i sociálních podmínkách. Můžeme je popsat jako poslání *pomáhat lidem*, obětovat se pro dobro, snažit se napravovat zlo.

Tyto hodnoty vystupují ve struktuře profese velmi silně, jsou uzlem, sjednocujícím bodem, možná bychom je mohli přirovnat k filtru, který zabarvuje specificky veškeré další nazírání profese.

Jen přes ně můžeme tuto profesi pochopit. Kategorie, které se tu objevují ztrácejí svůj význam, tak jak jej měly u ZŠ či VVP. Obětovat se neznamená trpět, *osobní investice* neznamenají ohrožení identity, nedostatek *peněz* či *nízká společenská prestiž* nepatří do skupiny ztrát.

Práce s postiženými je hodnotou sama o sobě, je vyjádřena příslušností k této hodnotě, sdílením nějakého ideálu, Nepotřebuje společenské ocenění, její hodnota dokonce může paradoxně vzrůstat se společenským nedoceněním. Podobně je to s problémem zaplacení, s penězi - poslání, obětování se nelze zaplatit penězi. *Peníze* by dokonce mohly znevážit celou ideu pomoci.

Nejde, jak jsme již řekli, jen o službu ideálu, jeho sdílení. Jde současně o konkrétní pomoc lidem, nijak éterické zaměstnání. Je nutno do něho vložit obrovské množství *fyzické i psychické práce*, *trpělivost*, *toleranci*, zaplatit deziluzí, ve smyslu neočekávání velkých výsledků. Tento vklad do hry je však naprosto přirozený, dobrovolný, smysluplný a významný.

Zdálo by se, že za svou velkou práci SPPG nic nežadá, ani peníze, ani prestiž, ani ocenění námahy či stresu. Chce se však dodat - ale dostává a také nic nedluží. Zcela explicitně tu zaznívá získání bohatství, *v obohacení se od dětí*, *v obohacení se v kontaktu s lidmi*, možná také v možnosti *poznat* (navíc) *jiný svět*.

Bezespору významným "ziskem" jsou *výsledky práce*. Vrátime-li se k myšlence oddlužení, pak jedním jeho typem je relativní neexistence neúspěchu učitele (pro zjednodušení mluvíme o učitelích, i když může jít o další profesní kategorie jako vychovatelé, rehabilitační pracovníci a pod.). Vzhledem k neutěšenému stavu svěřených osob je rejstřík výsledků velmi široký. Nemusí jít vysloveně o pokrok, vývoj; výsledkem může být porozumění si, chvíle radosti nebo zakoupení pomůcky. *Pozdvihnout někoho, vylepšit osud* může nabývat značného množství významů. Práce má *vždy smysl*. A život, ve kterém tak detailně lze definovat jeho smysl, je velkým identitním ziskem.

Jestliže je SPPG vyrovnána se svým vkladem do profese, především deziluzí, umožňuje ji to uvolněnost, užití si (ve smyslu užívání si) práce. Prožívat *radost z práce, z výsledků, z kontaktu s dětmi, z vlastního pocitu užitečnosti* a také bez obav z rizik (tak, jak je vidí ZŠ či VVP) - deformace, vyčerpání, únavy.

Je třeba se zastavit ještě u jedné věci, a to charakteru *kontaktu s dětmi*. Studenti sami tuto vazbu popisují jako oboustrannou, vyzdvihují *respektování individuality, toleranci a empatii*. Tím se ovšem neporušuje nerovnost tohoto vztahu, která je zakotvená již v samém ideálu jako pomoc slabšímu. *Vylepšují jejich osud, sklání se k nim, jsou nenahraditelnými zprostředkovateli světa*. Tato nerovnost se neztrácí ani posunem k vzájemnému vyrovnání, k tomu, "co ten slabší může dát", v obohacení se učitele v tomto vztahu. Díky distribuci pomoci, kterou učitel provádí, je v jeho rukou je obrovská moc.

Proto je třeba si všimnout, že se neobjevuje u SPPG tak zřetelně a také tak problematicky instance kontroly. Nejistota z nakládání s vlastní mocí, tak jako u VVP a ZŠ. Důvodů je více. Jednak proto, že nelze pochybovat o čistotě záměrů SPPG; s tím souvisí odbourání obavy z rizik svého působení. To však sebou nese nebezpečí "pomoci za každou cenu". Objekt je totiž do jisté míry bezbranný, neboť tato pomoc, práce se řídí svým řádem a pravidly (bez nějakého pejorativního významu). Apriorní systém hodnot, který drží konzistentnost profese a poskytuje bezpečí před vnějšími vlivy, tak může s nejlepšími úmysly limitovat sebekontrolu i vnější kontrolu zásahů učitele.

Možná bychom mohli říci, že tato hodnotová stránka profese zdánlivě trochu zbytečně u studentů nahrazuje stánku vlastní realizace profese. Má velký význam pro řešení vnitřních konfliktů povolání, ale současně může bránit jejímu vnitřnímu vývoji.

Sami studenti poukazují na to, že tato činnost nemá být amatérským ochotnictvím, i když i tak je možná, právě díky svým hodnotovým charakteristikám. Kvalita je především dána odhodláním tuto práci dělat (což stačí, aby se o dalších vrstvách kompetence nepochybovalo), ale je v ní i množství další teorie, množství řemesla, množství zkušenosti. Profesionalita se tak stává jedním z nutných kontrolních mechanismů.

ZŠ : OBAVA Z (DE)FORMOVÁNÍ

ZŠ je nejvíce svázána s povoláním i fakultou, nejvíce se musí pohybovat v jimi vymezeném poli, je asi nejvíce pedagogická.

Nejlépe se nám zdá popsat ji v kategoriích poznání (předávání kultury), vztahu s dětmi (lásky k dětem) a kontroly. Všechny tyto kategorie jsou u ZŠ výrazně oboustranné ve smyslu vazby mezi učitelem a dětmi, a tím také často konfliktní. Vztah je charakterizován jak *hledání lásky, blízkých vztahů* se značnou *emocionální angažovaností* se v něm. Poznání žije nejen v jeho učitelském předávání dětem, ale také v učitelově poznávání dítěte, sebe sama i svého působení. Podobné je to i s kontrolou, viděnou opět jako kontrola sebe i druhých.

Pro učitele ZŠ je nejpřiléhavější, v první části zprávy zmíněná Castoriadisova myšlenka o "nemožnosti, nezvládnutelnosti" učitelského povolání. Jestliže, velmi volně řečeno, má učitel pomoci dítěti, aby se stalo člověkem, zdánlivým rozporem je to, že autonomie, samostatnost každého dítěte se děje přinucením se socializovat. Pro učitele ZŠ, před nímž stojí ten rozsáhlý úkol *iniciace, uvedení dítěte do kultury společnosti*, je tento úkol současně velmi těžko definovaný v konkretizaci obsahu socializace (nekonečného rozsahu a podob). Předávání poznání je jen jednou částí tohoto úkolu a nabývá v něm antropologických významů. Tento úkol nejde popsat jen tím, že je třeba naučit děti číst, psát, počítat. Tyto jednotlivé a mnohé další položky tvoří nezbytný kulturní kontext pro budování požadované autonomie.

To učitele nutí přes veškeré představy o *respektování individuality* zkonsolidovat děti do řádu stávajících a zřetelných (neboť jde o výchovu, předávání) sociálních významů, který se zdá prioritou. To je jedním z důvodů, proč nacházíme nejistotu z individualizované vazby učitel- dítě. Z úzkosti opírat se o samostatnost dětí (ve smyslu výběru své vlastní cesty), která ještě neexistuje a pro kterou nebyly ještě vytvořeny podmínky, je učitel veden spíše k pocitu masy dětí před sebou, neboť do jisté míry před všemi stojí "stejný úkol".

Přitom je svázanost a propojenost života učitele s životem dětí pocíťována jako nejtěsnější. *Láska k dětem* je základní parametr (ve sféře hodnot) kompetence člověka být učitelem. Pevnost tohoto vztahu, jeho *zátěž* je kritickým momentem profese. Ze strany učitele je tato vazba relativně nepodmíněná, je v ní velká *emocionální angažovanost*, ale je třeba ji neustále hlídat a kontrolovat a nakonec paradoxně vede k *pocitu osamění*.

Kontext situace, která je definovaná jako *předávání poznání, vedení a rozvoj dítěte*, také modifikuje vzájemnou vazbu mezi učitelem a dětmi. S rozvojem poznání dětí, s jejich rostoucí samostatností se učitel (podobně jako rodiče) musí vyrovnat s tím, že se tento vztah mění, uvolňuje, že děti odejdou a bude opuštěn.

Zodpovědnost za tento vztah, za sebe, za děti je dalším rozporným momentem profese. Váha, která na učiteli leží je poznamenaná přehnaným strachem z rizik profese a zničení některého zúčastněného - učitele dítětem, nebo lépe stykem s dětmi, a dítěte učitelem, jeho působením. Provázanost obou dvou znamená pro studenty dvojnásobné nebezpečí z šíření rizik; dojde-li k poruše, jsou primárně či sekundárně zasaženi všichni. Neustále je třeba se hlídat - dát, ale nepředat, nenechat se zničit, ani neničit, protože i láskou je možno ublížit. *Moc* a současně *bezmoc* jsou tu nerozlučně spjaty.

Jak VVP, tak ZŠ mají problémy z přijetí formální autority pozice učitele (projevující se zde v narážkách na "*stupínek*", *moc*, *postavení*, *vztahy s dětmi i zodpovědnosti*). VVP však s ním zachází poněkud jinak než ZŠ.

Především máme u ZŠ pocit odmítnutí moci, která se tu nabízí jakoby zadarmo, strachu ze zneužití své moci. Je to odmítnutí symbolu autority se vším všudy, preferuje se vstup k dětem s čistým štítem. Tuto *autoritu* nelze vidět pouze negativně, stejně tak jako *moc*, která ji provází. Je totiž ve svém neutrálním významu důležitou informací pro všechny, nese sebou vymezení pozic, možných způsobů chování a další pravidla institucionálního života. Max Weber připomíná, že autorita je vyjádřením interpersonální normy. ZŠ odmítá symboly své autority a snaží se jí budovat velmi obtížně na základě pouze vlastních kompetencí učit (v nejširším smyslu slova). Do jisté míry tím popírá, nebo lépe řečeno činí nečitelnou onu pevnou interpersonální normu, kterou teprve druhotně a těžko ve svém vztahu znovu buduje, přestože by jí stačilo potvrdit.

Vlastní kompetence jistě musí učitel prokazovat ve své každodenní činnosti a také jsou tak vnímány. Nemusí však být, a vlastně ani nesmí být, v protikladu k etablovaným pravidlům instituce.

Tím se také současně ZŠ nedaří dobře držet figuru oddělení funkce, profesionální sféry od soukromé. Proto přesah do soukromí je prožívaný většinou negativně, protože z velké části není vždy jen dobrovolný.

Jestliže jsme řekli, že SPPG dává a nic nepožaduje (ale dostává), dalo by se říci, že učitel ZŠ dává mnoho, ale cítí se dostávat málo. Za tak obtížné, nemožné povolání, s riziky a ztrátami není zapláceno ani hodnotově, ani *společensky prestižně* či *penězi*, ani dětmi samotnými. "Úspěch" je považován za normální, není precizně, ani dost rozsáhle definován.

ZŠ se nedaří nalézt a vypracovat takové množství strategií k řešení vnitřních rozporů profese jako SPPG a VVP.

Proto je *rozmanitost*, *nejednotvárnost*, *improvizace* jakýmsi náhradním ziskem, který sytí sféru seberealizace a nalezení se v profesi, která nechce být obětováním se (nebo ne v tom smyslu jako u SPPG). Musíme hledat ve významech pojmu seberealizace, viděných v *tvůrčí práci*, v *profesním růstu*, navíc snad jen v *možnosti uplatnění všestrannosti zájmů*, *postojů* a *celé osobnosti* s dlouhodobým efektem být *duchem stále svěží*.

VVP : POZICE MEZI INTELEKTUÁLEM A DĚLNÍKEM

Situace VVP je asi nejstřízlivější, není poznamenána ani přílišnou váhou ideálů, ani úzkostí z ocenění a obavou ze ztrát jako ZŠ.

Jejich pozici bychom nejvýstižněji mohli charakterizovat dvojrozměrností *odborníka, který umí učit*. Tato dvojkolejnost sama o sobě má značný efekt při řešení různých konfliktů uvnitř profese. Jednoduše řečeno dovoluje konflikt na jedné koleji potlačit (nikoliv však zničit), pozitivy druhého rozměru. Platí to podmíněně (dočasně) i pro dvojí kompetenci.

Pro studenty VVP je propojenost obou sfér práce zcela přirozená. Ve vypracované podobě ji najdeme v commitmentu např. v bloku předpokladů profese (II.1.) jako *znalost oboru, širší nadhled, didaktičnost, schopnost něco sdělit, situace vojevůdce, umění motivovat, vytváření klimatu třídy* a d. Profese se stává přitažlivou právě ve spojení s oborem (vědním), *příležitostí dělat obor*. Obor ji činí také čitelnou, racionálně zachytitelnou. Obor ji dává pocit vyšší prestiže (než jak ji vidí ZŠ). Přestože je opět dvojrozměrně viděna jako *postavení mezi dělníkem a intelektuálem*, cítí se VVP blíže inteligenci, vždyť i její práce je přes onu narážku na dělníka veskrze intelektuální, právě díky důrazu na rozvoj poznání a význam vzdělání vůbec.

Seberealizace v profesi má velmi konkrétní obsah, práce může být koníčkem díky *zájmu o obor a zdokonalování se v něm* (což je častější). Také v případě, že významnějším motivem je právě práce s dětmi, se tato práce realizuje také prostřednictvím oboru. *Dělání oboru* je specifické právě v jeho interpersonálnosti, dělání oboru neindividuální společnou prací s dalšími lidmi, *v komunikaci, v dialogu*.

Možná rizika moci a zodpovědnosti jsou také prezentována, ale nejsou tak úzkostně prožívána. Vazba mezi učitelem a dětmi je volnější a vyrovnanější. Děti jsou viděny jako autonomnější, s větším právem na vlastní rozhodování, více jako partneři. Vratíme-li tyto parametry do procesu předávání poznání, znamená to možnost být partnery v oboru, vyučovacím předmětu. Ten umožňuje neutralizovat možná rizika v vztahu s dětmi, blízkosti vztahu - zachovat relativní *spravedlnost* vůči jednotlivým dětem s největší možností (ze všech třech směrů) *respektovat jejich individualitu*. A také se z ní více těšit.

Za práci s dětmi se sice platí její *nárocnost fyzickou a duševní*, ta však je svobodným rozhodnutím, vždyť je tu vždy i možnost *jednoduchého zaměstnání* bez velkých investic.

Zodpovědnost v jiné podobě znamená také *vyjít se systémem, řešit konfliktní situace, závislost na vedení školy*. Větší komunikativnost (včetně širě partnerů) znamená i větší odpovědnosti či kontrolu mezi nimi. Vyjadřuje pozici mezi dvěma rozdílnými světy, světem dětí a světem institucí, *rozporuplnou pozici mezi dětmi a vedením*, konflikt různých norem.

"Společenskost", proti osamocení ZŠ, nutí VVP jinak zacházet se symboly autority školy a učitele. Jestliže ji ZŠ spíše odmítá, pak VVP se v systému školní autority musí pohybovat.

VVP musí respektovat do značné míry fungování školy jako uzavřeného systému sociální kontroly. Uvědomuje si rozdělení autority, včetně jednotlivých podílů na moci všech aktérů (děti, kolegové, vedení, rodiče, úředníci, administrativa, další zaměstnanci školy) školního prostředí. Studenty VVP mohou odrazovat spíše konkrétní způsoby zacházení s mocí, které znají ze školy a které slouží pouze k obhájení pozice učitele vzhledem k ostatním kategoriím osob. (srovnej *Becker, H.S.: The Teacher in the Authority System of the Public School*. In: *The process of Schooling*. Ed. M.Hammersley, P.Woods. London, Routledge & Kegan Paul 1976, s. 68-74). Rozdělení moci i zodpovědnosti na více partnerů (ve které zde lze počítat i žáky), které je definované jako vliv na chování ostatních včetně jeho limitů, je ambivalentně prožívaným parametrem profese. Vzpomeňme na jeden zajímavý výrok - *rozdělení pozornosti*, který může znamenat také "dávej na všechny neustále pozor!" (tedy i na sebe). Zbavuje však VVP úzkosti z ublížení sobě či jiným. Připomíná trochu život v protestantských zemích s okny bez záclon, kde se každý může přesvědčit, že se uvnitř neděje nic špatného. Dokonce i ve školách jsou někdy třídy se skleněnou výplní dveří, takže z chodby lze vidět, že vše probíhá tak, jak má. I pro ZŠ by takové pomyslné prosklené dveře byly os vobozující.

Závěry z commitmentu studentů

Následující text není ani tak excerpceí či resumé toho, co jsme dosud o commitmentu řekli, ale spíše vyvozením závěrů v rovině postojů a opatření ke zjištěnému stavu. Závěry se zhruba dělí na část celkového postoje a na část jednotlivých opatření, především obsahového rázu, s tím, jak by se mohly hodit každému z tří velkých směrů, SPPG, ZŠ a VVP.

CELKOVÝ POSTOJ KE COMMITMENTU

KRIZE PROFESE, KRIZE AUTORITY?

V podkapitole o paradoxním postavení fakulty jsme se zmínili o tom, že studenti jsou zde připravováni na povolání, s nímž, přinejmenším v té podobě, v níž aktuálně existuje, nesouhlasí.

Všimněme si, že je to opravdu zvláštní situace: nestalo se totiž, že by na profesi přišla čistě vnitřní krize, jež by laikům, veřejnosti byla zcela lhostejná (jak se někdy stává v dějinách vědy), ani ne to, že by povolání či obor byly napadeny jen zvenčí, zatímco profesionálové by neochvějně, lidově řečeno, "drželi basu". Krize je úplná, zpochybnění přichází jak zvenčí, tak zevnitř- právě třeba ze strany studentů.

Zkusme se na tuto krizi podívat zevnitř, jak ji v commitmentu artikuluje studenti, a to zejména výrazy, které se nějak týkají **autority** (z explicitních výroků na toto téma viz *vzor, osobní autorita, přirozená autorita, osobnost, vůdčí osobnost*).

Řekli jsme, že commitment, pocházející z latinského *commitere*, má svou podobu v počestném *komise*, a dál v *komisař*, *komisionářsky*, *komisně*. Čeho jsou tedy studenti komisaři, pověřenci? Obáváme se, že žádnými vyslanci v zásadě nechtějí být, rozhodně pak ne komisaři státu a systému, jak tyto utvářejí život školy. Dokonce by šlo kritiku předchozího a podle některých přetrvávajícího školství, ve společnosti probíhající, nazvat právě kritikou **komisionářství a komisnosti** v commitmentu učitelské obce.

Čím je totiž charakterizován takový pojem *české učitelky*, onoho opovrhovaného tvora, jemuž se dovolilo "nemuset už lhát"? Je to *slepice*, která komisionářsky, služebně prosazuje hodnoty systému a jež to činí ve své ustrašenosti a z ní plynoucí rigidnosti komisně: s doslovností tupou nebo rafinovanou (když narazí na odpor), s odvoláváním se na byrokratickou hierarchii ve svém alibismu, bez jiné osobní účasti než je strach, že něco bude muset na sobě změnit. Kritika nakonec vyznívá tak, že pokud se udělalo něco dobrého, tak to nutně bylo proti nebo navzdory systému, státu a jeho byrokratickému prodloužení učiteli.

Musí však být byrokratická autorita nutně autoritou nelegitimní a kvůli alibisticky se chovajícího úředníka? Autoritou, která zaplavuje svou regulací všechny projevy spontánního života a ničí jejich rozvoj? Narazili jsme na jeden Weberův text (není možná typický pro celé autorovo dílo), kde se podávají tři základní typy autority v zajímavé, ba dokonce

překvapující distribuci (Weber, M.: *Types d'autorités*. -In: *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains* 2. Paris, Dunod 1965, s. 353- 358. Původně Weber, M.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tuebingen, Mohr 1947, s. 267- 273.)

Jsou to autority **charismatická**, **tradiční** (často nazývána patriarchální) a právě **byrokratická**. Vynecháme zde popis historického vývoje, který podle Webera probíhal od charismatické autoritě k tradiční a dál k byrokratické, tj. ke vztahu stát vs. občané (což nevyklučuje, nad toto makroměřítko, koexistenci, jako právě třeba v učitelské profesi, několika typů současně).

Charismatická autorita je spojena s konkrétní osobou a jejími mimořádnými kvalitami; je proti řádu, je revoluční ("*psáno je...*, *ale já vám říkám...*"); je iracionální, protože se opírá o mimořádné činy a projevy; rozhodování (rozhodování proti řádu navíc) je v rukou vyjimečné vybrané osoby; patří sem kouzelníci, proroci, náčelníci band, šéfové výprav, Vůdcové.

Tradiční autorita není založena na konkrétní osobě, ale na osobě v daném postavení, v němž je tato strážcem řádu, pravidel každodenního života, zvyků a obyčejů, rutiny; patří sem patriarcha rodu, pán domu, panovník; při opírání se o rutinu, a nikoli o "extra" výkony, existuje uvnitř této autority nicméně ještě sektor posledního slova pána, závislého na jeho osobní vůli; i tato autorita je iracionální.

Byrokratická autorita je oproti předchozím dvěma naprosto racionální; není spojena s žádnou osobou, protože konkrétní osoba ve výkonu funkce vystupuje pouze jako komisař svěřeného poslání; toto poslání není založeno ani na mimořádnosti ani na zvyku, ale je definováno právnicky zkonstruovanou normou, závaznou pro všechny, jichž se týká; osobní sektor (neboť úředníci samozřejmě jsou živými osobami) je privátní, zcela oddělen od sektoru funkce, jenž vstupuje do vládnutí sám- kde např. taková neomylnost papeže vypadá jako osobní, charismatický a zvykový atribut, je ryze funkční: platí, jen když osoba mluví ze stolce, **ex cathedra**.

Je pozoruhodné, že byrokratická autorita zde vůbec nevystupuje ve své obvyklé pejorativnosti. Jednak představuje bariéru proti osobní z vůli, jednak nemusí dusit svou všudypřítomností spontánní projevy života. Lze si představit, že je bodová či lehká, týkající se jen toho, nač je vymezena, na rozdíl od předchozích dvou typů, před nimiž jako by bylo méně úniku: před oslepující září vůdce a nátlakem na jedince, přicházejícím z vůdce obklopující sekty příznivců, nebo před břemenem zvyků a pravidel, hlídaných pánem.

Jak se však na věc dívají studenti, pokud to lze z výpisu commitmentu odhadnout? Zdá se, že byrokratická autorita je ve většině svých podob odmítána: jako podřízení se systému a jeho rovinám hierarchie (*začlenění se do systému, podřízení, vyjít se systémem; závislost na vedení školy; rozporná pozice mezi dětmi a vedením*); jako zatížení *administrativou*, představující zřejmě přebujení byrokratického registrování; jako *režim denní, týdenní, roční*; jako *neustálé hodnocení dětí a hodnocení (klasifikace)*, jež může patrně vést k únavnému byrokratickému kalkulu a ke

"glajchšaltování", přičemž se vytlačuje svobodná, tvořivá hra pro nic za nic; jako riziko *vnější autority*, kde nám ovšem není jasné, nakolik v představách studentů vyplývá spíše z tradiční nebo spíše z byrokratické koncepce- možná je za touto globální charakteristikou *vnějškovosti* určitý romantický odpor k jakémukoli psanému i nepsanému, ale zafixovanému zákonu a jeho institucím, které mohou člověka jen pervertovat; patrně také jako rozpor mezi *jednoduchým zaměstnáním* a *krásným povoláním*, jenž může vyznít (samozřejmě díky naší dotvářející interpretaci) jako kritika byrokracie, její děravosti pro alibismus (když bych měl plnit jen formulovanou povinnost, mám klidný, ale prázdný život).

Po tradiční či patriarchální autoritě už nebudeme pátrat: lze pouze odhadnout, že je patrně také odmítána jako *vnější*. Například výroky *možnost ochránit v dětech to hezké před ostatními* nebo *ovlivnění rodičovské výchovy* sugerují, že učitel jako by zde měl ambici vytvořit jiný vztah než je tradiční nadřazenost staršího nad mladším, dospělého nad dítětem, rodiče nad potomkem nebo občana nad ne-občanem.

Také neprobíráme možnosti interakcí a přechodů mezi oběma autoritami, např. změnu původně a tedy provizorně ustavených, byrokratických regulí v samozřejmý zvyk, o němž pak již ani nenapadne pochybovat (viz Castoriadisovy poznámky o zapomenutí původní, imaginativní geneze institucí).

Globálně by šlo říci, že studenti směřují k charismatické autoritě, a to na úkor ostatních dvou. Je dokonce pravděpodobné, že tuto ryze *osobní autoritu* považují za samo jádro profese. Paradoxně by byrokracii použili jen pro prosazení charismatu: kdo ho nemá, kdo se podle něj nechová, kdo se s úspěchem heroicky nevystavuje *oboustranné komunikaci*, v *bezprostředním kontaktu* za *přímé zpětné vazby*, v otevřeném terénu, kde teprve vlastním supervýkonem může vzniknout asymetrie obdivu a jakési opravdové autority, ten se k učení nehodí- a to by právě měla zjistit a vyřešit byrokratická *veřejná kontrola* (pokud položce dobře rozumíme).

IDEA STUPÍNKU

Představa, že stačí odstranit zlou byrokracii, aby se mohla rozvíjet hodná individua v autentických mezilidských vztazích, se nám jeví přinejmenším jednostranná. V Castoriadisově stati (viz partii o *Nemožném povolání*) byly zmíněny dva aspekty, jež se v takovéto představě opomíjejí: že vlastní já nemusí být nijak "čisté", ale svým způsobem odrážet heteronomní instituce (to možná vyjadřuje výrok o *hojení si vlastních komplexů*, u něhož není vyloučeno, že se zde perverze myslí i jako nezaviněná školskou institucí);

dále, že cílem pedagogiky musí být také interiorizace institucí, přičemž se tyto stávají pro člověka autonomní tím, že se odkrývá jejich původní smysl a tím i provizornost či podmíněnost. (Je zvláštní, že Castoriadis přitom nedotahuje myšlenku odkrývání institucí ještě dál, že málo uvažuje

o aktuální rekonstrukci a o konstrukci nových institucí a kulturních forem.)

Když se vrátíme k Weberově byrokratické autoritě, zjistíme, že ono slavné *ex cathedra* neznamena česky nic jiného než nám známý **stupínek** (viz výrok, generovaný VVP). Stupínky v jejich materiální podobě byly sice ze škol odstraněny, nicméně studenti tvrdí, že existují stále, a hodnotí tento fakt ambivalentně, tedy (naštěstí) ne zcela negativně.

Stupínek skutečně, pokud by byl chápán lehce, téměř bodově, nemusí fungovat jako něco špatného, ale artikulovat pravdivě pedagogický vztah: je vyjádřením nesporné asymetrie v tomto vztahu a tím i fixací společenského závazku učitele vůči žákovi. Koneckonců, žák a učitel nejsou ani dva milenci, ani dva obchodníci, dělající mezi sebou směnu- učitel je placen (někým či něčím třetím) za to, jak žáka vychová a co ho naučí. Stupínek říká: kdo na mě vystoupí, je učitel, a ten je tady k tomu...

Stupínek vyjadřuje i nezávislost pedagogického vztahu v jeho hlavním určení na jedné osobě a tím oprávněný nárok na to, co jim v každém konkrétním případě patří (výroky ze základní školy: o jednom trochu obávaném učiteli, "*ale naučí nás*"; o důchodci, který přišel coby neprofesionál učit cizí jazyk, "*on je učitel, ale není to doopravdovskej učitel*").

Literatura ze školně etnografické oblasti píše o nutnosti uzavřít se žáky jakousi smlouvou, jejíž dodržování si obě strany hlídají a která je někdy žáky záměrně narušována- aby se znovu ozřejmila a potvrdila její platnost. Podobná dohoda není čistě intersubjektivní, ale naopak do ní vstupuje kultura školy a její společenský smysl (je to vidět z toho, že jde vlastně o **pracovní smlouvu**).

Samozřejmě, když zaujmeme studentské hledisko, asi vždy hrozí, že stupínek jaksi ztěžkne, zesolidní, stane se masívní, nebo že se změní z prostředku v cíl. (Na druhé straně překvapuje, že v současných diskusích o známkování a o režimu téměř nikdy nezazní argument oboustranné závaznosti řádu a tím i ochrany žáka před učitelem... Nešlo by spekulovat téměř o tom, že regule jsou nakonec odmítány proto, že mohou blokovat učitelovu všemocnost?)

MESSAGE FAKULTY: "Vychovávat je normální"

Odmítání forem a norem byrokracie má patrně dvě funkce, které jsme společně uvedli už v partii o *Dlouhé větě*: funkci obrannou, podle níž by využití instituce vedlo ke zneužití moci, k osobní perverzi, a asi i funkci "přímou"- institucionální opora by brzdila, nebo už jen jistila a tím i devalvovala onen *bezprostřední kontakt s dětmi*, který tvoří zajímavost, přitažlivost a vášeň profese, její tvůrčí, rizikovou a možná až dobrodružnou stránku (weberovsky řečeno, stránku charismatickou).

Současně ovšem není jisté, zda se studenti na podobné dobrodružství, které je asi přitahuje, cítí připraveni a zda se ho v určitém ohledu neobávají (zejména ZŠ).

Cílem poselství fakulty by pak za této konfigurace nebylo studenty zklidnit tak, aby byli zbaveni své kritičnosti vůči školství a pochybnosti o institucích, ani aby jim byl vnucen

pocit bezmoci nebo alibismus, heteronomní postoj, při nichž by byla zlikvidována ona dost vystupňovaná zodpovědnost, tvořící nutně ambivalentní hlavní cenu profese.

Fakulta by ovšem měla poskytnout možnost k uchopení tohoto problému a k poznání jeho dilemat. Co tím myslíme v souvislosti s heslem "Vychovávat je normální"? Vždyť jsme předtím v rozporu s tím dokazovali, že učitelství je povolání nemožné! Ano, ale přinejmenším politika a psychoanalýza také. A nevychovává se už od počátků civilizace?

Že vychovávat je normální, by nejprve mělo znamenat, že fakulta sama nemusí nutně přispívat k další démonizaci současného školství: jakýsi racionální tón, dovolující postoj, v němž je možné bez příliš rychlého zavržení analyzovat práci seniorů (s nimiž se budu muset tak jako tak brzy nějak "srovnat"), by byl spíše na místě. Logicky je přitom démonizace školství jenom druhou stranou mince, kde na prvé je vyryta glorifikace mé profese- ani takový diskurs nebo poselství by podle našeho názoru nebyly nejšťastnější, nebo přesněji řečeno, pravdivé.

Analýza práce seniorů, zkušených praktiků se zdá být důležitým prvkem "normálnosti" výchovy. Nejde vůbec o to, aby studenti ten či onen výchovný styl přijali nebo odmítli, ale aby se naučili odhadnout jeho kulturně antropologický náboj a socializační vizi, v něm obsažené. Samozřejmě, podobné analýzy dovoluje i materiál z dějin pedagogiky.

Nahlíženo ve dvojici **jedinec vs. instituce** (která je v základu pojmu *commitmentu* a jež se nám objevila u citovaných Castoriadise a Webera), mělo by dojít k jakési **rehabilitaci** jejich vzájemného vztahu. Analýzu existující nebo historické institucionální stránky školství jsme již naznačili. Jde dál o to, artikulovat spolu se studenty vztah k instituci tak, aby instituce nebyla viděna jen jako omezení, s kterým se lze přinejlepším jen smířit, ale i jako možnost pro tvůrčí inovaci, pro konstrukční práci na instituci (v určitém, různě definovaném rámci). Jinými slovy, šlo by zde o to, zachovat nějak osobní ambici adeptů učitelské profese při socializaci této profese (jak se slučují i v pojmu *odpovědnosti*).

V tomto ohledu chápeme pojem instituce velice široce. Řadíme sem například zmíněný stupínek jako budování asymetrie pedagogického vztahu a jeho obě strany přesahující smlouvy, i předávání oborových poznatků žákům, závazné učení. Zdá se, že jakákoli artikulace pedagogického kontaktu a tím i definování, "normování" pohybu žáka, toho milovaného a obávaného objektu, stabilizuje identitu učitele- příkladem je zde VVP, kde obor vytváří jeden sektor pro studentskou identifikaci. Také se zdá, že pozoruhodný rozpis hodnoty a aktu *pomoci* (jestliže se v sociolinguistice obdivuje, že Eskymáci používají desítek označení sněhu, zde můžeme žasnout neméně), který se objevil v *commitmentu* SPPG, dává možná tomuto směru záviděníhodnou sebejistotu.

Obtížnější situaci mají patrně studenti ZŠ, jejichž pedagogické úsilí nemůže být určeno v termínech *pomoci*, a je i obtížněji definovatelné jako předávání oborů. Výchova v úzkém slova smyslu představuje méně jednoznačný terén. V *commitmentu* zaznívá patrně zejména jako *formování osobnosti* žáka. Zajímavé

přítom je, že v praxi některých starších učitelů je tato rubrika dále rozepisována, například pojmem *charakteru* a jeho koreláty (ve třídě je třeba kluk v jádru *dobřej, lenoch, provokatér, křiváček, vlezlej*, jednomu se *přistřihuje hřebínek*, dalšímu *zas zvedá sebevědomí* aj.). Je pravděpodobné, že provozováním povolání si bývalí studenti budou muset nějaké pojmosloví vytvořit nebo ho přejmout. Co za pojmy použijí, není jasné, a je i otázkou, zda jim ho mohou na fakultě dát vědy o výchově, psychologie včetně. Zdá se, že by zde bylo opravdu vhodnější hledat a analyzovat oblast folk-terms a etnokonceptů, fungujících v kultuře učitelské praxe.

JEDNOTLIVÁ OPATŘENÍ

PŘEHLED OPATŘENÍ (OBSAHOVÉHO RÁZU)

který uvádíme, nemusí být úplný, a v životě fakulty už mohou existovat nebo připravovat se i návrhy jiné. Také musíme připustit, že při prezentování jednotlivých opatření přecházíme do sféry praktického významu či akce, která se liší svými termíny (jde o druhy přednášek a uspořádání výuky na fakultě) od termínů commitmentu (tj. termínů hodnot profese).

Bylo by proto velmi užitečné, kdyby naše propozice byly podrobeny kritickému pohledu expertů, učitelů a studentů fakulty, kteří mají ve srovnání s námi s těmito praktickými kroky a jejich efekty zkušenost. Totéž platí pro přidělení opatření jednotlivým směrům.

Opatření navrhujeme tři: komparativní etiku učitelského povolání; terénní výzkumy prováděné studenty; (psycho)didaktiku.

1. Komparativní etika učitelské profese se nám jeví urgentní proto, že krize povolání, jak ji vyjadřují studenti v commitmentu, není podle našeho názoru ani krizí organizační, ani finanční, ale krizí morální- týká se otázek identity jedince v (anticipované) profesi.

Je dokonce možné, že etická problematika by byla pro studenty naléhavější než volání po praktických dovednostech, pokud by tyto byly chápány jen čistě technicky- v commitmentu se sice objevují (*Didaktické umění, Umění vést*), ale negeneruje je téměř vůbec "nejpedagogičtější" směr, ZŠ.

Cílem etické tematiky by bylo vybavit studenty pojmy pro zachycení vztahu učitele a žáka v kulturních a společenských souvislostech. Romantické odmítání institucionálních forem je svým způsobem nepravdivé: je třeba jejich antropologické analýzy pro zjištění smyslu, který nesou nebo při své genezi nesly, a pro uvolnění tvořivosti k zaujetí vlastního postoje nebo ke konstrukci institucí nových: k činnosti, která by zas mohla uspokojovat ambice učitele po určité heroické stránce poslání a stabilizovat či orientovat jeho identitu.

Minimální stupeň, který by se zde měl dosáhnout, by byl jakýsi postoj **kulturního relativismu**, dovolující pohlédnout zpětně na institucionální (kulturní) fenomény v domácím školství jako na něco nepřírozeného či non- familiárního.

Oborově by se asi dalo nejvíce čerpat z filosofie a antropologie výchovy a z dějin pedagogiky.

2. **Terénní výzkumy** by měly doprovázet zmíněnou etiku, komparující pedagogickou situaci v dějinách a různých societách, průzkumem ve společnosti a kultuře vlastní.

Organizační podmínky k jakýmsi mikrovýzkumům nabízí nejen diplomová práce, ale i klinický semestr, klinické dny a práce seminární. Tematicky jsme již naznačili oblast analýzy **výchovné práce seniorů** profese, včetně etnokonceptů, jimiž popisují pohyb žáka v edukačním prostoru. Druhou je oblast **znalosti dětí**, jak je to ostatně již požadováno v definici klinického semestru. Ve znalosti dětí by asi bylo důležité opět evokovat nejen medicínský a úzce vývojový, ale i širší aspekt: tradici a elaboraci dětské kultury a, pokud možno, vliv rodičovské výchovy. Žák by tak měl vystoupit za hranicemi koncepce *tabula rasa*, ve své preformovanosti před učitelským zásahem a relativní autonomií. Třetím tématem je přirozeně oblast **interakcí** obou kultur, učitelské a žákovské, jejich vytváření *middle-groundu* z obou stran. Obavy z ublížení a představa možnosti pomoci by se takovou znalostí dětského partnera mohly alespoň částečně zkonkretizovat.

Vlastní výzkumy by také měly navyknout k **reakci zaujetí** **bádavého postoje** za situace nejasnosti a k **sebereflexi**, jež ho provází.

Dalším specifickým přínosem výzkumu je **střídání rolí**. Výzkum s jeho dodržováním **non-intervence** představuje jinou **etickou** pozici než třeba vyučování a tím komparativně osvětluje roli učitele.

Vlastní výzkumy by patrně bylo vhodné provádět i v další obsahové oblasti, (psycho) didaktice.

3. **(Psycho) didaktiku** zde máme za jakousi úplnou, kulturně a antropologicky (včetně vývojově psychologicky) zakotvenou didaktiku, s její filozofií a metateorií. Netýkala by se na rozdíl od komparativní etiky morálních dilemat pedagogického vztahu přímo, ale až jeho podoby pro relaci mezi vědeckým oborem a "jeho" (?) laickou, zde zejména dětskou verzí.

Psychodidaktika, kterou podle našich informací už na fakultě provádějí někteří oboroví odborníci a s nimi občas spolupracující pedagogové a psychologové, by mohla být- pokud můžeme soudit podle *commitmentových* výrazů a jejich souvislostí- nesmírně produktivním opatřením.

V ideální podobě by mohla představovat místo pro zajímavý průnik interiorizace institucí či socializace žáka (osvojení si vědeckých poznatků) s poskytnutím, zálohováním předem autonomie, zde jako platnosti žákovy myšlení a představ učitelem.

Dopad podobného kroku by samozřejmě mohl mít symbolický efekt i pro utváření pedagogického vztahu, a to v možná dost originální podobě artikulace *stupínku* čili vymezení společensky nutné asymetrie mezi žákem a učitelem (o čem rozhodne učitel, kolik místa dá řeči žáka, jak bude ve stylu vyučování, navazujícím na podobný přístup, např. pracovat se žakovou "chybou"?). Současně by byl uskutečněn studentský požadavek vybojování si autority "na místě", její zasloužení si konkrétním

výkonem učitele.

Student by také měl k dispozici empirický materiál pro reflexi identitních rozporů a pro možnou stabilizující sebeorientaci v identitě. K možným výhodám dále musíme započítat kariérové či statusové zisky, neboť psychodidaktika by mohla dát svým znalcům onu kýženu **specializaci**, a to opravdu v podobě jakéhosi "plus". Toto "plus" by bylo formulováno jako "jinak" a tím by svým způsobem zůstalo uvnitř oborů, s jejichž představiteli, vědci, se učitelé identifikují jako se svými nedostupnými vzory.

Bez psychodidaktiky a didaktiky se totiž skutečně může zdát platit, že "kdo neumí, učí", jak okřídlené rčení citoval ve svém expertním čtení S. Štech. Věta totiž může platit nejen jako tvrzení (nepravdivé) o volbě studia (hloupější, co se nedostanou jinam, jdou na učitele), ale i jako tvrzení o efektu učitelování. Vypadá to, že učitelé a budoucí učitelé často skutečně uvažují v disjunktivní logice, že s růstem závazku v oblasti předávání dochází k úbytku v oblasti oborového vzdělávání se a kompetence, a to dokonce s cyklickým efektem: snižuje se tím i sama možnost úspěšně předávat, či aspoň rejstřík učitelských míst (stačily by za léta strávená na ZŠ moje znalosti k profesоровání na gymnáziu?).

Psychodidaktika by tak mohla uspokojit přání být učitelem rovná se být *odborník, který umí učit*. Výrok generovala VVP- a i když psychodidaktika byla na fakultě zřejmě navrhována adeptům ZŠ, asi by se hodila i aprobacím (navzdory jejich relativní spokojenosti či vyrovnanosti s dosavadním stavem ve studiu a relativně i v profesi). K tomu však již druhá část.

Na závěr části této připomínáme, že všechna tři uvedená opatření v sobě zahrnují známý a rozšířený požadavek "vycházet z dítěte", ve své extrémní podobě a svými kritiky někdy nazývaný pedocentrismem: zde ovšem korigovaný stejně vědomým požadavkem "vycházet ze společnosti a z kultury".

RELEVANCE OPATŘENÍ PRO TŘI SMĚRY STUDIA

SPPG

Právě SPPG má zdánlivě možnost vycházet naprosto a jen z dítěte či žáka, bez ohledu na veškeré požadavky společnosti a kultury: oporu jí k tomu dává zřejmě určení vychovávaného handicapem, z něhož vyplývá směr edukačního působení: je přece jasné, co je třeba, ve srovnání s normou napravit. Ale jaká je tato norma?

Otázka tedy není vůbec jednoduchá a je třeba se podrobněji podívat, jak ji studenti směru řeší. Předznamenejme, že máme dojem, že se jakési nezávislosti svého poslání na společnosti a jejích konkrétních institucích opravdu snaží dosáhnout. Současně máme pocit, že to nedělají přímým odkazem k pojmu handicapu, ale spíše naopak.

Současní adepti profese totiž zřejmě provedli jakýsi obrat od nápravy či kompenzace handicapu a podle některých náznaků v commitmentu i podle diskuse, která se s nimi při jeho

administraci v jedné skupině rozvinula, posunuli pomoc (artikulující ji v geniální kolektivní produkci ve velké bohatosti) do termínů pomoci převážně psychické, prožitkové, sebereflexivní, smyslutvorné, k otázkám osobnostní sebeidentifikace pacienta či klienta (*dát naději, poskytnout prožitek, pomoci najít smysl života, poradit, ukázat cestu* aj.).

Tomu by asi odpovídala i dost velká četnost položek paragrafu *Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby* z commitmentu (percentuálně nejvíce ze tří směrů): nelze ji asi chápat jen jako technický parametr vystihnout druhého, aby se mu snáze předal jakýsi standard výbavy (i když, jak jsme ukázali jinde, při rozboru commitmentu, SPPG techniku v podobě pedagogických umění nijak neodmítá), ale opravdu asi spíše za ambici osobnostního, řekněme idiografického přístupu.

Podobná ambice je patrně reakcí na již naznačenou možnost "glajšaltujícího" zneužití pojetí handicapu, třeba jakési redukce handicapovaných osob jen na to, co ve srovnání s ostatními členy společnosti nemají. Nebo může jít o rezervovanost vůči dominantnímu postavení speciálních didaktik: co když podle studentů vynechávají problém osobnosti handicapované osoby a mohou z ní implicitně dělat člověka, který je věčně vzadu a marně se snaží doběhnout hlavní pole, přičemž mu uniká smysl cesty, či dokonce toho, kdo ztrácí život přípravou na nějaký budoucí závod? Takovou konkrétní argumentaci neznáme a jen o ní můžeme rétoricky spekulovat.

(Na druhé straně si lze čistě teoreticky položit otázku, zda pojetí handicapu a s ním související náprava vzhledem ke společenskému standardu nemůže mít pozitivní stránku v tom, že vede jednoznačně za rámec vzájemného kontaktu dvou osobností, byť by byl sebevíc obohacující, k dodání žákovi prostředků, aby byl na tomto vztahu nezávislý. Jde proto možná o jakousi věčnou diskusi v oboru...)

Adepti oboru nejsou ve svém poslání *pomáhat* nejistí: SPPG neuvažuje problém *zvratu hodnot*. Ten figuruje pro ostatní dva směry, pro SPPG "už" jako by byl vyřešen: a to, jak jsme již řekli, díky pevné orientaci edukace na pomoc buď prostřednictvím handicapu nebo transformací handicapu a až zrušením normované a normativní výchovy a učení, s jejichž právě hypertrofovanou podobou ZŠ a VVP "ještě" v commitmentu bojují.

Určitá hodnotová neproblémovost SPPG podněcuje k váhání, zda by studenti směru, právě proto, že se zdají "mít jasno", neměli projít reflexí o specifice svého povolání v jeho historickém vývoji a v komparaci k hodnotám jiných oborů. Pro SPPG by se proto možná hodila ona *komparativní etika*.

Vlastní výzkumy studentů by asi byly nejprínosnější v podobě analýzy různých výchovných zařízení z hlediska rozdílů v konkrétní artikulaci klíčové kategorie *pomoci* handicapovanému, v těchto zařízeních explicitně a implicitně prosazovaných.

ZŠ

jsme dosud označovali za skupinu, která má nejméně opory pro svou edukační činnost: jejímu objektu nic jasně definovaného

nechybí jako u objektu SPPG (i když se může odmítat pojem handicapu, přesto směr zacházení, byť individuálně či idiograficky určen, zůstává definovanější než třeba taková morální a citová výchova "normálních" malých dětí); edukace, prováděná ZŠ, není ani pevně zachycena ve vědeckých oborech a předávání jejich poznatků jako u VVP.

K tomu ještě ZŠ odmítá oporu školského systému a jeho reguli- symptomatické jsou zde zavržené položky *hodnocení ostatních a klasifikace*. Cesta *vnější autority* je cestou *nelásky, stereotypu* a vlastní *deformace* a *degenerace*, proti níž je spásou *tvořivost práce* a její *rozmanitost*. *Připravenost* v měnlivých podmínkách, *permanentní komunikace* však zas nese rizika *zátěže*... A přitom jsou na všechno *sami*.

Patrně zde vynecháváme ještě další rozpory, které prožívá tento nejnešťastnější směr studia. Nebo nejzneuznanější: natolik, že pro sebe vyžaduje nejvíc kompenzací v *penězích* a *prázdninách*.

Formulovat nějaké jednoznačné opatření je obtížné, i když právě tento svým způsobem nejpedagogičtější směr jsme měli na mysli poselstvím *Vychovávat je normální*, poselstvím, které zde (ani jinde) nemá vést k devalvací, ale revalvací profese.

Ve svém expertním čtení nás S. Štech informoval o některých existujících teoriích nebo pokusech nápravy: o koncepci směru jako **generalistů**, dále o dodání **specializace pro některé předměty**, a konečně o zájmu studentů o **psychodidaktiku**.

Dodání specializace pro některé předměty (Tv, Vv, Hv, jazyky) zní trochu zvláště, protože by zřejmě šlo o specializaci dost malou ve srovnání s opravdovými obory; navíc se nezdá, že by se ZŠ identifikovala s nějakými představiteli vědeckých disciplín jako VVP, a kdyby tak činila, dopadala by ještě hůř, ještě amatérštěji než VVP. Určitou roli by podobná specializace mohla hrát jako šance vystoupit myšlenkově z věčně obklopujícího je světa dětí někam jinam (viz riziko *zdětinštění*).

Při koncepci generalistů se asi naráží na problém, o němž se ve svém expertním čtení zmínila V. Spilková: na problém syntézy různých poznatků, z filozofie, pedagogiky, psychologie, a asi i jich s oborovými poznatky.

Podle našeho odhadu by se ani tak nemělo směřovat k budování identity směru na poskytnutí poznatků ze jmenovaných oborů a dalších věd o výchově tím, že by se adeptům ZŠ nabídly jako poznatky "cizích" věd- identifikační odkaz by neměl jít k vědám o výchově, byť jsou pro pedagogiku nesmírně přínosné, ale k **pedagogice samé**. Jinými slovy, měla by se pro studenty revalvovat ve své jedinečnosti pedagogika. A to ne jako akademická věda, ale jako reflektující se praxe, a dokonce, jako v praxi se reflektující praxe, jak jsme již v textu naznačili ve zmínce o etnokonceptech a folk terms seniorů profese.

Kontakt s praxí se nám jeví jako nejdůležitější krok, k němuž ostatně studenti směru sami někdy přistupují a jež také vyžadují (viz dotazníkové výsledky). V terénu je možné seznámit se i s uměleckými, poetickými, improvizními a konstrukčními prvky řemesla (být *škola jako divadlo* nebyl nijak silně hodnocený commitmentový výrok).

Současně by studenti měli tuto praxi zkoumat, provádět zde

mini- či mikrovýzkumy, jež by nemusely vždy překračovat poměrně skromnou reflexi toho, co je překvapuje a proč. Analýza práce některých výrazných budoucích kolegů, profesionálů by zde mohla být velice důležitá, pokud by se jí zachycoval jak kulturní a socializační smysl učitelského počinání (který možná příliš rychle u většiny svých seniorů studenti zavrhnou), tak již zmíněné etnokoncepty a etnoteorie, jimiž se zachycuje a reguluje pohyb žáka v ustaveném edukačním prostoru- popis tohoto pohybu by mohl mít pro studenty stabilizující funkci ve vidění efektu své akce nad pomíjivý a marný momentální obdiv nebo odmítnutí ze strany vychovávaných. (Je nesporné, že např. typifikace žáků představují naprosto autentickou výzkumnou práci profesionálů či praktiků.)

Tímto kontaktem s praxí by mohla být identita ukotvena i vzhledem k nějaké komunitě, k nějakým "nedětským" osobám.

Další možný efekt lze spatřovat ve střídání rolí výzkumem a tím mj. k určité úlevě, kterou by badatelský moment mohl poskytnout. Ještě jednou však opakujeme, že gros mikrovýzkumů by v zásadě mělo vycházet z praxe vedení žáků a jejich třídy, včetně využití již existujících etnometodologických postupů- nemá smysl nutit tyto specialisty na děti, aby se stali "malými" pedagogickými vědci. Pokud by se zde mělo uvažovat o nějakém přesahu nad tento rámeček, pak možná ve směru generalistů v edukaci- tj. získání znalostí o problematice výchovy a vzdělávání i jiných osob, než malých normálních dětí.

Samozřejmě, komparativní etika učitelské profese (viz např. různá pojetí dítěte v pedagogickém vztahu v dějinách, zejména pokud by k nim studenti mohli vystopovat obdoby v současné praxi) se nám také jeví potenciálně přínosná.

Velice důležitá nám připadá psychodidaktika (jež by také měla vystupovat jako téma studentských výzkumů), asi s pragmatickým omezením, že by ji zřejmě bylo obtížné realizovat pro všechny studované předměty a že by zřejmě bylo nutné vojit- např. trivium a jeho části, nabízené ovšem "v plné parádě", s psychologickými, klinicko-psychologickými, kulturně historickými a antropologickými souvislostmi.

VVP

jsme v průběhu rozboru označovali za směr relativně rozdvojený a své rozdvojenosti si vědomý, explicitně ji vyjadřující- rozdvojenost sfér se projevovala jako vztah k dětem vs. k vedení, vztah k profesi vs. ke školskému a školnímu systému, vztah k profesi vs. otázka soukromí, pojetí sebe jako učitelů oborů vs. odborníků v oboru.

Přitom se zdálo, že podobný, takřka "britský" styl koncipování identity či zacházení se životem v oddělených a přitom spojených sférách nepociťují adeпти profese nijak přehnaně tíživě a že jsou s to např. se zajímat v bloku *Učení* bez nějakých výčitek o didaktická umění nebo o umění vést, a třeba také generovat, ale přitom jaksí i akceptovat rizika zvratu vlastní edukační činnosti (*Zvrat hodnot*), činnosti, které se přitom patrně neobávají tolik jako ZŠ.

Zřejmě zde ale dochází (jak jsme uvedli v první části, v přehledu možných opatření) k úvahám typu nepřímé úměrnosti mezi aktivitami v oddělených a přesto spojených sférách.

Naznačili jsme také, že by v tomto ohledu mohly pomoci psychodidaktiky. Připojme nyní, že se nám psychodidaktika jeví tím nejvhodnějším lékem z existující nabídky pro VVP, a že je VVP také možná tím nejvhodnějším ze všech směrů pro její aplikaci.

VVP navrhujeme nejméně obdařovat např. historií pedagogiky, směřující k oné komparativní etice edukačního vztahu, ale zas třeba nejvíce historií oboru a hlavně jejími možnými poetickými a antropologickými významy (nepřiliš originální nápad: učit v chemii studenty i alchymii), které by tak mohly ukázat vývojovou rozmanitost oboru, analogickou k pluralitě jeho chápání žáky. Martonovy tzv. fenomenografické práce jsou v tomto ohledu důkazem plodnosti takového přístupu (viz např. nalezení u současných žáků různých pojetí optiky, odpovídajících různým koncepcím v dějinách oficiální vědy).

Byl by to zdánlivě jen studovaný obor, co by sloužilo k přechodu do otázek intersubjektivit, problému pedagogického vztahu. Tím by ovšem současně došlo ke spojení s touto sférou způsobem více vnitřním než představuje pouhé umění učit (pokud bychom se na toto umění dívali čistě technicky a bez vztahu k předávanému obsahu). Na psychodidaktické (resp. fenomenografické) téma by se také měly orientovat vlastní výzkumy studentů.

O přírůstku, který by tak pedagogové oboru získali vzhledem k vědcům téhož oboru, jsme se již zmínili. Důležité zde je, že didaktickou znalost by šlo považovat za oborovou, tedy nesměřovalo by se jako u ZŠ k pedagogice jako oboru, ale k pojetí oboru, nějakého všeobecně vzdělávacího předmětu, jež by zde studenti jakožto jeho učitelé chápali a znali více než vědci oboru, protože by znali jeho dětskou a laickou verzi, souvislosti recepce oboru aj.

(Je pravděpodobné, že sektor pedagogického vztahu by tím nebyl deproblematizován - přinejmenším zde zbývá vždy, jaksi esenciálně, odpor k systému a instituci, a to asi i za celkem snesitelných a dokonce interiorizovatelných podmínek.)

Dosud uvedená opatření se týkají především **tematického** zaměření výuky. Některá z nich přitom ovšem už představují i **organizační** změny: zejména požadavek provádět vlastní empirické výzkumy ve školním terénu či na školní problematice, nebo kontakt s praxí, doporučený ZŠ.

Zásadním organizačním krokem by ovšem zřejmě bylo ponechat studentům volbu najít si oporu či naopak dobrodružství tak, jak to pocítují sami. Kdyby se o konfiguraci své učitelské identity poradil student ještě třeba navíc s fakultním pedagogem, kterému důvěřuje, byla by to asi technicky jistější a úspěšnější cesta než jednotná opatření, která jsme zde zkoušeli navrhnout pro směry, jež se navzdory celkovým tendencím mohou skládat z velice rozmanitě orientovaných osob.

Touto možností míníme nabídku na kombinace studia podle problémových okruhů, skládajících se v aprobace, jaké by jim vyhovovali (např. nejen aprobace v tradičně vypisovaných oborech VVP, ale třeba i ZŠ + 1. stupeň nebo ČJ a SPPG), jednak příležitost vybrat si v rámci jednoho bloku z několika alternativních kursů.

Rozhodně by také stála za revízi otázka studentské praxe (v nejširším slova smyslu, jako kontakt se školou). Mělo by zde docházet k intenzivnější analytické práci nad zkušeností v ní a k organizaci či designu této zkušenosti podle objevujících se hypotéz, tedy fakticky k výzkumům či mikrovýzkumům. Pak už by nebylo možné odmítat tzv. odborné či teoretické znalosti ve prospěch tzv. praktických dovedností, protože by se změnila definice jejich vzájemného vztahu a tím i definice jich jednotlivě.

Pak je samozřejmě ve vzduchu myšlenka cyklického či kyvadlového pohybu mezi fakultou a terénem. Nabízejí se však i konkretizace tohoto modelu. Kupříkladu nevíme, zda při svých hospitacích nesou studenti nějakou zodpovědnost za edukaci, byť v minimálním rozsahu. Proč by nemohli zastávat např. funkci ne studentů, ale oficiálních **pomocníků učitele** (zejména vhodné pro ZŠ), a to jaksi "doopravdy"? A to např. v jedné škole, zatímco v druhé by dělali výzkum?



HODNOCENÍ ABSOLVOVANÝCH KURZŮ POSLUCHAČI PEDAGOGICKÉ FAKULTY

"INDEX"

Metody a popis vzorku

Další užitou metodou při výzkumu studentů pedagogické fakulty UK ve školním roce 1992-93 bylo individuální posouzení kurzů (přednášek, seminářů a praxí) absolvovaných v průběhu dosavadního studia jednotlivými posluchači školy - tzv. index. Klasifikace studentů měla shrnout jejich zkušenost z každé přednášky či semináře komplexně, tedy jak s ohledem na kvalitu obsahu a na formu podání, tak vzhledem k provázanosti kurzu s celkovou koncepcí studia. Jednotlivé, z indexu opsané přednášky a semináře, hodnotili respondenti obdobně jako ve vysokoškolském klasifikačním řádu "známkou" ve škále od jedné do čtyř, kde jednička představovala mezní kladnou hodnotu a naopak čtyřka mezní hodnotu zápornou.

Instrukce sice zdůrazňovala hodnocení kurzu jako celku, jeho přínosnosti či nepřínosnosti, ale do výsledné známky se jistě významnou měrou promítla i osobnost vyučujícího.

Šetření se zúčastnilo 195 studentů vybraných oborů druhého, třetího a čtvrtého ročníku (viz tabulka č. 1), kteří zároveň vyplňovali dotazník a spolupracovali při commitmentu (podrobné údaje za celý vzorek viz dotazník). Výběr respondentů není reprezentativní, ale je cílený. Studenti byli vybíráni s ohledem na proporční zastoupení tří hlavních studijních směrů (VVP, SPPG, ZŠ1) a ne s ohledem na reprezentativnost v rámci jednotlivých kateder. Proto nelze brát výsledná čísla jako absolutní hodnoty, ale slouží k ukázání směrů a preferencí. Uvedený výběr dovoluje sebraná data zpracovat a interpretovat jak s ohledem na studijní obor a jeho ročník, tak dle nabízejících se analytických řezů po základních studijních profilacích (speciální pedagogika, učitelství prvního stupně, všeobecně vzdělávací předměty - větev humanitní - obory český jazyk, občanská výchova, pedagogika a anglický jazyk, a větev přírodovědná - obory matematika, chemie, základy techniky), popřípadě po ročnících. Právě souborné analýzy v rámci tří základních studijních orientací na pedagogické fakultě a jejich porovnání umožní formulovat závěry přesahující jedinečnost konkrétního studijního oboru či kombinace.

Tabulka č. 1

Složení informátorů

Obor Ročník	ZŠ1	Pg-Čj Pg-Ov	SPPG	Čj-Ov Čj-Hv	Aj-Hv Aj-Vv Aj-M	M-CH M-Zt	Celkem
II.	7	8	26	7	15	8	71
III.	33	16	32	17	4	9	111
IV.				6		7	13
Celkem	40	24	58	30	19	24	195

Zpracování

V první fázi zpracování indexu bylo nutné sjednotit všechny přednášky v rámci jednotlivých studijních oborů a porovnat je s vypsáním seznamem přednášek ve sledovaných školních rocích. Podařilo se tak sestavit reprezentativní soubory kurzů, které studenti daných oborů absolvovali v průběhu svého studia. Takto zachycených přednášek bylo 1076.

Pro vlastní vyhodnocení "přínosnosti" přednášek a seminářů v pohledu studentů bylo zvoleno počítačové zpracování. Vytvořené seznamy kurzů byly zakódovány. Každou položku (přednáška realizovaná u konkrétního ročníku vybrané studijní skupiny) nahradil kód zahrnující 1. standardizovanou zkratku přednášky, a číselné znaky pro: 2. katedru, která výuku předmětu zajišťovala, 3. školní rok, ve kterém byl kurz realizován, a konečně 4. studijní skupinu, pro kterou byla přednáška, popřípadě seminář vypsán. K jednotlivým kurzům realizovaným ve vybrané studijní skupině byly pak přiřazeny "známky", které jim studenti udělili.

Jednotný identifikační systém přednášek v konečném zpracování umožnil tříditi údaje z mnoha stran. Počítačové vyhodnocení indexu podalo 1. průměrné hodnocení absolvovaných kurzů za celý soubor, za sledované studijní obory a určilo průměrnou známku pro jednotlivé studenty. 2. Stanovilo průměrnou "známku" také pro jednotlivé absolvované přednášky a semináře, a to jak za celý soubor, tak za sledované studijní obory. 3. Zvlášť byly vyhodnoceny absolvované praxe, didaktiky jednotlivých předmětů a kurzy FSV. 4. Počítačové zpracování též umožnilo seřadit jednotlivé realizované přednášky, zajišťované konkrétní katedrou, podle jejich "úspěšnosti" u studentů, tj. podle jejich průměrné známky.

Výsledky a interpretace dat

CELKOVÁ SPOKOJENOST PODLE INDEXU

Hodnocení absolvovaných kurzů v indexu zachytilo v detailnějším pohledu otázku spokojenosti či nespokojenosti studentů se studiem na pedagogické fakultě. V tomto kontextu nabývá slovo spokojenost poněkud odlišného významu, než v souvislosti s dotazníkem. Značíme jím míru adekvátnosti a přístupnosti předkládaných informací v rámci absolvovaných kurzů. Klasifikace vypsanych přednášek, seminářů a praxí, obdobná jako ve vysokoškolském klasifikačním řádu (kdy jednička znamenala známku "výbornou" a čtyřka "nevyhovující"), pak jednoznačně určila, které kurzy studenti vítají, a které naopak odmítají.

Je potřeba také upozornit na to, že špatné hodnocení některých přednášek nemusí vždy odrážet jejich nízkou odbornou úroveň, "nepraktičnost" či nevyhovující styl výuky. Instrukce zněla, aby studenti jednotlivé přednášky posuzovali komplexně, jako celek, podle toho, nakolik je považují za přínosné. A že se posluchači snažili pracovat podle této instrukce jsme si ověřili jak v rozhovorech s nimi, tak i v samotných formulářích indexu. Když nám prošlo rukama několik indexů, kde jedna přednáška nejen s atraktivním názvem, ale i obsahem pro profesi pedagoga velmi významným, dostávala opakovaně velmi špatné známky, hledali jsme různá možná vysvětlení. Až jsme si u jednoho studenta přečetli, že "*po jedné hodině přenášky nejsem schopn hodnotit*". Obdobné to bylo i u jiné přednášky, které studentka právě psala čtyřku. Na otázku "*Vám se nelíbila...?*" odpověděla: "*Víte, ona paní asistentka na výuku moc nechodila.*" Jistě, přednáška, která se konala jednou, dvakrát za semestr nemohla přinést takovou sumu informací a poznatků jako ty, které se konaly pravidelně, každý týden. A studenti to také tak cítili.

Celkové zpracování dat z indexu koresponduje s výsledky získanými dotazníkem a se závěry, které z výsledků dotazníku vyplynuly. Úroveň výuky na fakultě není podle názoru studentů ze sledovaného souboru zcela dostačující. Průměrná známka udělená všem 1076 kurzům (2.12) stojí sice nad průměrnou hodnotou klasifikátorů 1-4 (tedy 2.5), ovšem představíme-li si za těmito číslicemi konkrétní známky, získáme daleko plastičtější obraz. Průměr nad dvě celé totiž znamená, že v nabídce přednášek na jedné straně skutečně převládají ty, o kterých studenti soudí, že jsou "výborné" (33.12%) a "velmi dobré" (33.38%, dohromady 66.50%). Avšak na straně druhé, celá jedna třetina absolvovaných kurzů je považována pouze za "dobré" (21.84%) či dokonce "nevyhovující" (11.65%). (Viz tabulka č.2a, 2b, 2c)

Tabulka č. 2a

Distribuce škálových hodnot
/pro 3 základní směry/

Známka Obor	1	2	3	4
ZŠ1	807 /35.08%/	834 /36.26%/	434 /18.86%/	225 / 9.78%/
VVP	1325 /34.77%/	1243 /32.62%/	849 /22.28%/	393 /10.31%/
SPPG	540 /27.59%/	616 /31.47%/	479 /24.47%/	322 /16.45%/
Celkem	2672 /33.12%/	2693 /33.38%/	1762 /21.84%/	940 /11.65%/

Zůstává otázkou, zda můžeme hodnotit instituci - fakultu v její celistvosti. Můžeme na ni nahlížet například jako na studenta? Přijmeme-li tuto paralelu, pak by jistě naši studenti, budoucí učitelé, motivovali "takto prospívajícího žáka" k lepším výsledkům.

Získaný obraz je složen z hodnocení studentů druhých až čtvrtých ročníků různých studijních oborů a zaměření (viz tabulka č.1). Jsou však názory na úroveň přednášek v jednotlivých studijních skupinách a ročnicích shodné?

Tabulka č.3a

Průměrná známka pro 3 základní směry

Obor	Průměrná známka	Standardní odchylka
ZŠ1	2.03	0.96
VVP	2.08	0.99
SPPG	2.30	1.04
Celkem	2.12	1.00

Tabulka č.3b

Průměrná známka pro jednotlivé obory

Obor	Průměrná známka	Standardní odchylka
ZŠ1	2.03	0.96
Pg-Čj Pg-Ov	1.90	0.93
SPPG	2.30	1.04
Čj-OV Čj-Hv	2.10	1.01
AJ-Vv AJ-Hv Aj-M	2.14	1.04
M-CH M-Zt	2.16	0.96
Celkem	2.12	1.00

Tabulka č. 3c

Průměrná známka pro jednotlivé obory /pro jednotlivé ročníky/

Ročník - Obor	Průměrná známka	Standardní odchylka
II.ZŠ1 III.ZŠ1	2.06 2.02	0.90 0.92
II.Pg-Čj III.Pg-Čj Pg-Oj	1.89 1.91	0.93 0.92
II.SPPG III.SPPG	2.37 2.25	1.05 1.04
II.Čj-Ov III.Čj-Ov IV.Čj-Hv	2.24 2.09 2.06	1.03 0.99 1.03
II.Aj-Hv Aj-Vv III.Aj-Hv Aj-Vv Aj-M	2.08 2.27	0.98 1.11
II.M-CH III.M-CH M-Zt IV.M-CH	2.27 1.99 2.25	0.94 0.91 0.98

Podle rozložení průměrů u jednotlivých studijních skupin (viz tabulky č.3a, 3b,3c) lze konstatovat, že s celkovou úrovní výuky na pedagogické fakultě jsou nejvíce spokojeni studenti druhého a třetího ročníku oboru **pedagogika** v kombinaci s českým jazykem nebo občanskou výchovou. Jimi udělený výsledný průměr vychází lepší ve srovnání s průměrem za celý soubor o více jak dvě desetiny (1.90 proti 2.12).

Jejich názor na celkovou úroveň absolvovaných kurzů je navíc vyrovnaný. Kdybychom si hypoteticky určili rozmezí průměrných hodnot od jedné do dvou za vyšší míru spokojenosti, pak také většina studentů oboru se k ní přiklání. Celkem v 19 případech hodnotí posluchači své zkušenosti z výuky průměrem do 2.00 a pouze pět sledovaných studentů této specializace oznámkovalo absolvované přednášky hůře.

Velmi zajímavé údaje poskytuje i pohled do tabulky distribuce škálových hodnot (viz tabulky č.2b, 2c). Přes 42% přednášek studenti tohoto oboru pokládají za vynikající, a zcela ve svém hodnocení odmítají pouze něco málo přes 6% kurzů.

Tabulka č. 2b

Distribuce škálových hodnot

Známka Obor	1	2	3	4
ZŠ1	807 /35.08%/	834 /36.26%/	434 /18.86%/	225 / 9.78%/
Pg-Čj Pg-Ov	320 /42.10%/	246 /32.36%/	145 /19.07%/	49 / 6.44%/
SPPG	540 /27.59%/	616 /31.47%/	479 /24.47%/	322 /16.45%/
Čj-OV Čj-HV	479 /34.51%/	452 /32.56%/	296 /21.32%/	161 /11.59%/
AJ-Vv AJ-HV Aj-M	225 /36.00%/	166 /26.56%/	156 /24.96%/	78 /12.48%/
M-CH M-Zt	301 /29.02%/	379 /36.54%/	252 /24.30%/	105 /10.12%/
Celkem	2672 /33.12%/	2693 /33.38%/	1762 /21.84%/	940 /11.65%/

Tabulka č. 2c

Distribuce škálových hodnot
/pro jednotlivé ročníky/

Známka Ročník- obor	1	2	3	4
II.ZŠ1 III.ZŠ1	83 /29.86%/ 724 /35.80%/	114 /41.01%/ 720 /35.61%/	61 /21.94%/ 373 /18.14%/	20 / 7.19%/ 205 /10.14%/
II.Pg-Čj III.Pg-Čj Pg-Ov	113 /42.96%/ 207 /41.65%/ Pg-Ov	85 /32.31%/ 161 /32.39%/ Pg-Ov	47 /17.87%/ 98 /19.72%/ Pg-Ov	18 / 6.84%/ 31 / 6.24%/ Pg-Ov
II.SPPG III.SPPG	208 /25.06%/ 332 /29.45%/	262 /31.57%/ 354 /31.41%/	208 /25.06%/ 271 /24.05%/	152 /18.31%/ 170 /15.08%/
II.Čj-Ov III.Čj-Ov IV.Čj-Hv	49 /28.32%/ 277 /33.90%/ 153 /38.44%/	60 /34.68%/ 279 /34.15%/ 113 /28.39%/	37 /21.39%/ 173 /21.17%/ 86 /21.61%/	27 /15.61%/ 88 /10.83%/ 46 /11.58%/
II.Aj-Hv Aj-Vv III.Aj-Hv Aj-Vv Aj-M	158 /36.41%/ Aj-Vv 67 /35.08%/ Aj-Vv Aj-M	127 /29.26%/ 39 /20.42%/ Aj-Vv Aj-M	104 /23.96%/ 52 /27.22%/ Aj-Vv Aj-M	45 /10.37%/ 33 /17.28%/ Aj-Vv Aj-M
II.M-CH III.M-CH M-Zt IV.M-CH	60 /24.79%/ 141 /34.56%/ M-Zt 100 /25.84%/ IV.M-CH	80 /33.06%/ 159 /38.97%/ M-Zt 140 /36.17%/ IV.M-CH	78 /32.23%/ 78 /19.12%/ M-Zt 96 /24.81%/ IV.M-CH	24 / 9.92%/ 30 / 7.35%/ M-Zt 51 /13.18%/ IV.M-CH
Celkem	2672 /33.12%/	2693 /33.38%/	1762 /21.84%/	940 /11.65%/

V porovnání s "pedagogy" přistupují studenti velice blízké kombinace oborů **český jazyk - občanská výchova a český jazyk-hudební výchova** k absolvovaným přednáškám kritičtěji. Jejich celkové hodnocení absolvovaných kurzů (průměrná známka 2.10) se téměř shoduje s hodnocením celého sledovaného souboru (2.12). Také z 30 výzkumem podchycených posluchačů tohoto oboru pouze osm informátorů posuzovalo výuku průměrnou známkou lepší než 2.00. Tedy podle hypoteticky stanoveného klasifikátoru vyjádřila vyšší míru spokojenosti asi jedna čtvrtina studentů. Nutné je však uvést, že mezi více spokojenými studenty je 50% studentů čtvrtého ročníku, reprezentantů oboru český jazyk - hudební výchova.

Jen o málo kritičtější pohled na své absolvované kurzy ve srovnání s "češtináři" mají studenti oboru **anglický jazyk** v kombinaci s **hudební či výtvarnou výchovou** a nebo **matematikou** (1 student). Míru spokojenosti studentů vyjadřuje průměrná známka za celou skupinu angličtinářů 2.14.

Hodnocení "angličtinářů" se však jeví oproti ostatním studentům humanitních oborů rozkolísanější. Potvrzuje to na jedné straně standardní odchylka, která matematicky vyjadřuje i to, že sedm studentů z 19 výzkumem podchycených oceňuje kurzy průměrnou známkou lepší než 2.0. Detailnější rozbor poskytnutých statistických údajů na straně druhé pak vypovídá o výrazně odlišné klasifikaci mezi jednotlivými studijními skupinami "angličtinářů". Nutno však uvést, že všichni posluchači druhého ročníku angličtina - hudební výchova, pět studentů, jejichž průměrné hodnocení se pohybuje od 1.6 do 1.9, v seznamu přednášek opomněli uvést ostatními kolegy nepřiliš vysoko hodnocenou přednášku z pedagogiky. Narozdíl od nich všichni čtyři studenti reprezentující třetí ročník oboru angličtina s různými kombinacemi podávají druhé nejhorší hodnocení přednášek v rámci celého vzorku. Míru kritičnosti a rozkolísanosti dokládá též tabulka distribuce škálových hodnot. (Viz tabulky č. 2b, 2c.)

Třetí skupina studentů-respondentů studijního zaměření VVP specializovaná na obory **matematika - chemie** (2.- 4. ročník) a **matematika - základy techniky** (3. ročník) vystupuje jako nejkritičtější ve srovnání se svými kolegy "předmětáři". Její celkový průměr 2.16 přesahuje průměrnou hodnotu klasifikace všech přednášek. Je však velmi zajímavé, že skóre spokojenějších studentů s průměrem pod 2.0 a méně spokojených studentů, kteří hodnotí výuku průměrnou známkou nad 2.0, je vyrovnané. Ovšem kritičnost zde nabývá vyšších průměrných hodnot. Vyjímkou nejsou hodnoty nad 2.5 a jeden student čtvrtého ročníku dokonce udělil 61 absolvovaným přednáškám průměrnou známku 3.22. Odlišné postoje studentů matematiky také dokresluje skutečnost, že na rozdíl od kolegů humanitních oborů v daleko větší míře směřují svá hodnocení ke středovým hodnotám dvě a tři. Jedničky tedy ve srovnání s ostatními studenty VVP udělují zdrženlivěji. Zaujme též, že jako nejskeptičtější studijní skupina vystupují studenti druhého ročníku, kteří 42.15% přednášek považují za dobré a nevyhovující. Jejich opakem jsou pak studenti třetího ročníku, kteří hodnotí 73.53% přednášek jako výborné či velmi dobré. Posluchače čtvrtého ročníku charakterizuje vysoká polarizace v hodnocení.

Posluchači studia učitelství prvního stupně ZŠ udělují v celkovém hodnocení absolvovaných kurzů druhý nejlepší průměr. Průměrná známka 2.03 i poměrně malá rozkolísanost názorů studentů vyjádřená standardní odchylkou 0.96 dokládají vyšší spokojenost budoucích učitelů prvního stupně ZŠ. Studenti třetího ročníku, ve vzorku zastoupeni 33 informátory, dokonce více jak 71% přednášek pokládají za výborné a velmi dobré a zcela odmítají pouze 10.14% kurzů. Pozitivnější v hodnocení za celý obor jsou již pouze studenti oboru pedagogika - český jazyk nebo občanská výchova.

Naopak pověst o největší nespokojenosti se studiem na pedagogické fakultě potvrzují výzkumem podchycení studenti oboru **speciální pedagogika (SPPG)**. Ani jeden student druhého ročníku tohoto zaměření nedává absolvovaným kurzům průměrnou známku lepší jak 2.00, (většina průměrů jednotlivých studentů se pohybuje v rozmezí 2.3 - 2.5). Třetí ročník hodnotí své zkušenosti o málo pozitivněji. Zde alespoň mezi 32 studenty se nalézá pět, kteří svá studia oceňují průměrnou známkou lepší než 2.0. Nepřekvapí tedy, že průměrná známka za celou skupinu (2.30) zůstává o téměř dvě desetiny za průměrem celého zkoumaného vzorku studentů. (Viz tabulky č. 3a, 3b, 3c.) Velmi signifikantní pro skupinu SPPG jsou také hodnoty standardních odchylek průměrného hodnocení u jednotlivých studentů. Tyto hodnoty, pohybující se nejčastěji v rozmezí 0.9 - 1.25, vypovídají o značné nevyrovnanosti v udělování známek jednotlivým absolvovaným přednáškám. To tedy znamená, že téměř každý student našel v nabídce absolvovaných kurzů hodně těch, které jej uspokojily, ovšem i hodně takových, které jej neuspokojily vůbec. (Viz tabulky č. 2a, 2b, 2c.)

Celkový pohled na rozložení známek u sledované skupiny studentů SPPG pak jen opět koresponduje s již konstatovanou vyšší mírou nespokojenosti. Jedničky zastoupené v hodnocení druhého ročníku 25.06% a třetího ročníku 29.45% nabývají jedněch z nejnižších hodnot v celém vzorku. Zatopcentuální zastoupení čtyřek, přednášek, se kterými byli studenti zcela nespokojeni, je u druhého ročníku vůbec nejvyšší (18.31%). Studenti třetího ročníku ovšem se svými 15.08% čtyřek nikterak nezaostávají za svými mladšími kolegy. Budeme-li si chtít sestavit rámcový obraz o spokojenosti a nespokojenosti studentů SPPG, lze uvést, že téměř 60% přednášek pokládají posluchači za výborné a velmi dobré a více jak 40% za dobré či nevyhovující.

Shrneme-li zjištěné poznatky o spokojenosti jednotlivých studijních specializací a zaměření s přínosností výuky, můžeme konstatovat, že jednoznačně jako nejméně spokojená skupina posluchačů fakulty vystupují studenti SPPG. Potvrzuje to nejen celkový průměr hodnocení přednášek, ale také nejvyšší procento zcela odmítnutých kurzů. Na druhém místě pak stojí studenti VVP - matematika - chemie či matematika - základy techniky. Z jejich pohledu jim škola nabídla ve většině pouze trochu nadprůměrné a trochu podprůměrné kurzy. Naopak "angličtinářům", ačkoliv i oni se vyjádřili k absolvovaným kurzům často velmi kriticky, fakulta zajistila poměrně vysoké procento vynikajících přednášek. Podobně i studenti oboru český jazyk - občanská výchova a český jazyk - hudební výchova, podle svého soudu zažili velký počet výborných a ovšem i hodně velmi dobrých přednášek. Třetina kurzů však zůstala češtináři odmítnuta.

K spíše spokojeným studijním oborům a zaměření patří posluchači oboru učitelství prvního stupně. Značná část jimi posuzovaných přednášek dostává výborné a velmi dobré ocenění a zcela odmítnutých kurzů je tady méně než u většiny ostatních sledovaných skupin. Ještě výrazněji lze pak tento trend spatřovat u nejspokojenější skupiny studentů, studentů pedagogiky v kombinaci s českým jazykem či občanskou výchovou.

Velmi zajímavé je také zjištění vyplývající z tabulky distribuce škálových hodnot. (Viz tabulka č. 2c.) U čtyř studijních specializací studenti nižšího ročníku prokázali vyšší míru nespokojenosti než jejich starší kolegové. Pouze "pedagogové" a "angličtináři" teoreticky jakoby s postupem do vyššího ročníku ztráceli optimismus a stávali se nespokojenějším.

Na vyšší míře spokojenosti ve vyšších ročnících se může podílet nejen širší nabídka volitelných předmětů, ale může to být i důsledek určité resignace na představy, s nimiž posluchači na fakultu vstupovali.

HODNOCENÍ PRAXÍ A DIDAKTIK

Poměrně vysoké hodnocení, které posluchači udělili praxím (průměrná známka pro všechny praxe je 1.93, tedy téměř o dvě desetiny lepší než průměrná známka všech přednášek) potvrzuje nejen jejich silnou potřebu vyzkoušet si teoretické poznatky "na živo", ale i uspokojení z kontaktu s dětmi. I toto zjištění potvrzuje výsledky získané pomocí dotazníku (kde ideální poměr pro získávání praktických dovedností je více jak dvojnásobný proti reálnému stavu) a commitmentu (kde v druhém bloku, "professional", zvláště pro studenty SPPG dominuje sub-blok "teaching" - kontakt s žáky a jeho prožívání). Pedagogicko - klinický semestr, kombinující styk s žáky s teoretickou výukou, dostal známku již jen o něco lepší než průměrnou (2.01). Silnou potřebu praktického výcviku úzce spojeného s teoretickou výukou u posluchačů učitelství prvního stupně ZŠ dokumentuje i výrazný kladný ohlas, který u nich mělo nově zavedené učitelské praktikum (průměrná známka 1.17, standardní odchylka 0.37). Veškeré didaktiky, které mohou být chápány jako "konkrétní návody jak učit", shrnuté do jedné skupiny, pak byly hodnoceny průměrnou známkou blízkou průměru (2.05).

POČTY ABSOLVOVANÝCH KURZŮ

Další údaje, které jsou zajímavé právě ve vzájemném vztahu se spokojeností studentů, přináší tabulka č. 4a. Tato tabulka dokumentuje průměrný počet přednášek, které studenti jednotlivých oborů v jednotlivých ročnících měli možnost absolvovat. Objevuje se trend větší spokojenosti s výukou u oborů s širší nabídkou různých přednášek. Posluchači druhého nejspokojenějšího oboru - učitelství prvního stupně ZŠ uvádí také největší počet absolvovaných přednášek. Lze tedy předpokládat, že měli i větší možnost volby, mohli si nejsnáze vybrat přednášky, které vyhovovaly jejich zájmům. To, že byli ve svém výběru úspěšní, dokazuje i malé procento přednášek označených jako nevyhovující.

Téměř stejně širokou možnost volby měli i studenti speciální pedagogiky, kteří však se svým dosavadním studiem jsou spokojeni nejméně. Zde je však výrazná polarizace hodnocení - zhruba polovina přednášek byla označena za výborné a velmi dobré a téměř polovina pouze za dobré a nevyhovující. Zde tedy posluchači neměli vždy možnost, a to ani při poměrně široké nabídce, vybrat si takové přednášky, které by je uspokojily.

Jiným zajímavým zjištěním je, že počet přednášek v jednotlivých letech má mírně klesající tendenci (viz tabulka č. 4b).

Tabulka č. 4a

Realizovaná nabídka přednášek

Školní rok Obor-ročník	I.	II.	III.	IV.	Průměr
II. ZŠ III. ZŠ	21 <u>27</u>	<u>33</u> 26	<u>26</u>		26.60
II. Pg-Čj III. Pg-Čj Pg-Oj	17 <u>22</u>	<u>18</u> 13	<u>21</u>		18.20
II. SPPG III. SPPG	21 <u>24</u>	<u>18</u> 32	<u>23</u>		23.60
II. Čj-Ov III. Čj-Ov IV. Čj-Hv	13 <u>18</u> 24	<u>14</u> 17 <u>25</u>	<u>23</u> 22	<u>21</u>	19.66
II. Aj-Hv Aj-Vv III. Aj-Hv Aj-Vv Aj-M	16 <u>26</u>	<u>23</u> 18	<u>21</u>		20.80
II. M-CH III. M-CH M-Zt IV. M-CH	19 <u>18</u> 18	<u>24</u> 17 <u>23</u>	<u>20</u> 24	<u>23</u>	20.66

Školní rok: 1989/90 normální písmo
1990/91 normální, podtržené
 1991/92 tučné
1992/93 tučné, podtržené

Tabulka č. 4b

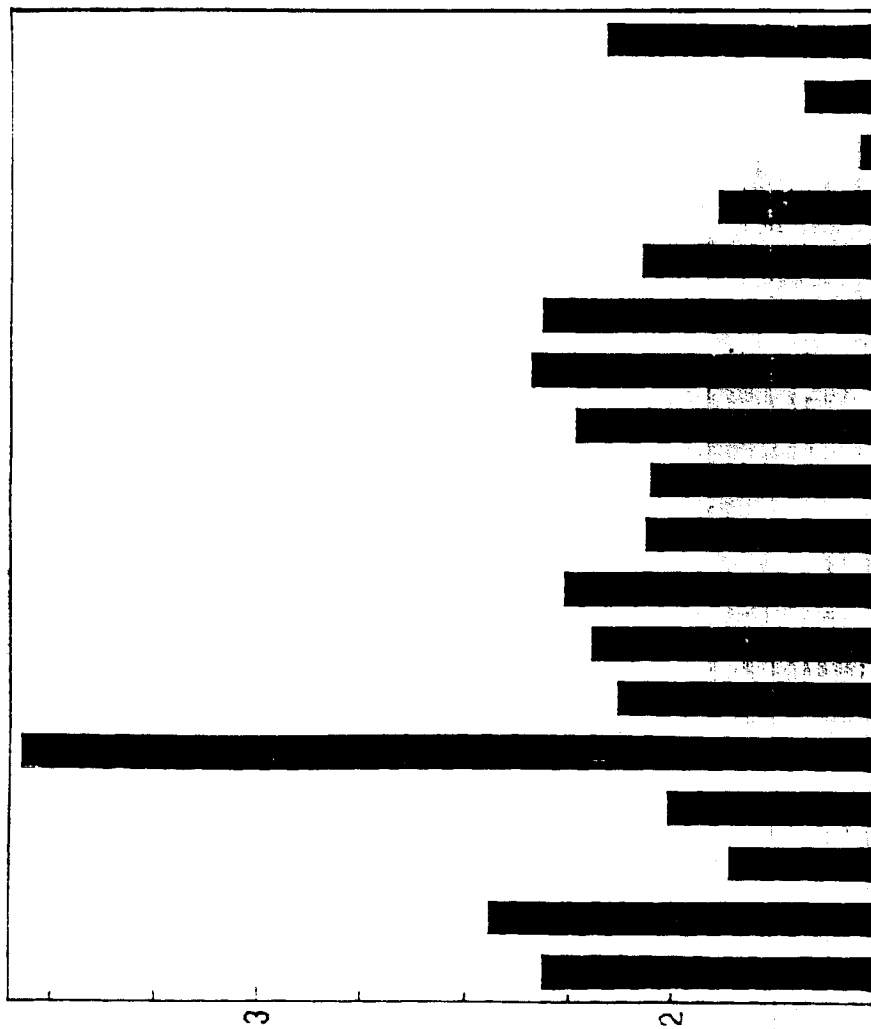
Realizovaná nabídka v jednotlivých letech

Ročník Školní rok	I.	II.	III.	IV.
1989/90	21.00			
1990/91	22.50	24.00		
1991/92	17.50	20.50	23.00	
1992/93		21.66	22.33	22.00

HODNOCENÍ KATEDER

Dosud jsme se zabývali hodnocením přednášek z pohledu různých studijních skupin (oborové specializace, studijní směry) či z pohledu jednotlivých studentů. Odpovídá tomu i hodnocení v rovině jednotlivých kateder? Je však nutné si uvědomit, že hodnoty uvedené v příslušných tabulkách (graf, tabulka č.5) a také hodnocení přednášek v rámci kateder, dokumentované v Doplncích, slouží jako orientační informace pro jednotlivé katedry. Nejsou klasifikací v pravém slova smyslu, nejedná se o statisticky průkaznou evaluaci jednotlivých kateder či vyučujících. Průměrné "známky" ukazují pouze preferenci jednotlivých tematických okruhů u různých studijních skupin.

PRŮMĚRNÁ ZNÁMKA JEDNOTLIVÝCH KATEDER



- obecné pedagogiky
- občanské výchovy
- tělesné výchovy
- hudební výchovy
- výtvarné výchovy
- technické výchovy
- biologie, zdravotní a ekologické výchovy
- chemie a didaktiky chemie
- matematiky a didaktiky matematiky
- anglického jazyka a literatury
- odborné jazykové přípravy
- české literatury
- českého jazyka
- didaktické technologie
- filosofie a sociálních věd
- pedagogické a školní psychologie
- speciální pedagogiky
- školní pedagogiky

Tabulka č. 5

Průměrná známka jednotlivých kateder

Katedra	Průměr	Počet známek	Standardní odchylka
tělesné výchovy	1.54	524	0.78
občanské výchovy	1.68	229	0.91
pedagogické a školní psychologie	1.86	535	0.96
hudební výchovy	1.89	537	0.93
filozofie a sociálních věd	2.01	555	0.87
matematiky a didaktiky matematiky	2.05	696	0.87
anglického jazyka a literatury	2.06	211	0.97
výtvarné výchovy	2.07	394	0.94
českého jazyka	2.12	973	1.01
obecné pedagogiky	2.15	230	1.09
české literatury	2.19	664	0.97
odborné jazykové přípravy	2.19	290	0.92
chemie a didaktiky chemie	2.23	361	0.96
školní pedagogiky	2.31	477	1.01
biologie, zdravotní a ekologické výchovy	2.34	447	1.08
technické výchovy	2.40	107	0.95
speciální pedagogiky	2.42	432	0.97
didaktické technologie	3.56	228	0.64
Pro celý soubor	2.12	8067	1.00

Jednoznačně nejlepší průměrnou známku (1.54) získala katedra **tělesné výchovy**. V rámci této katedry pak byly "nejúspěšnější" zimní a letní výcvikové kurzy. K jejich oblibě pravděpodobně přispělo to, že studenti, kteří jsou během školního roku rozptýleni v malých skupinkách po různých pracovištích a spoustu času tráví přejížděním z jednoho konce města na druhý, tady konečně měli možnost žít tím "pravým společenským životem". Našli zde sociální klima klidnější a příznivější pro budování a rozvoj interpersonálních kontaktů. Je nutné si ale uvědomit, že tato katedra nezabezpečuje pouze hodiny "obecného", relaxačního tělocviku, ale pro některé studijní skupiny zajišťuje i vysoce specializovanou výuku.

Katedra občanské výchovy (průměrná známka 1.68) zdánlivě snadno rozšiřuje všeobecný rozhled studentů. Zprostředkovává jim seznámení s takovými atraktivními obory jako jsou antropologie, ekonomie, etika, které lze považovat za důležité v oblasti sociální orientace.

Třetí "nejúspěšnější" katedrou je katedra **pedagogické a školní psychologie** (průměrná známka 1.86). Zde nejlépe studenti hodnotí přednášky ze sociální a pedagogické psychologie a z patopsychologie. V obou případech se jedná o předměty objasňující mechanismy utváření a fungování mezilidských vztahů.

Podobně studenty oslovují také přednášky z oboru **filozofie a sociálních věd**, patřící ke společnému základu a zajišťované stejnojmennou katedrou (téma řady přednášek se kryje s nabídkou oborové výuky občanské výchovy). Zájem studentů o tuto oblast potvrzuje pak páté místo v celkovém pořadí kateder, i když dosažený průměr 2.01 se blíží spíše ke středním hodnotám.

Trendu, spočívajícímu v zájmu studentů především o ty obory a předměty, které posilují jejich sociální orientaci ve společnosti, odpovídají katedry umístěné na konci seznamu. Katedra **didaktické technologie** (průměrná známka 3.56 při nejmenší standardní odchylce z celého souboru - 0.64) a katedra **technické výchovy** (průměrná známka 2.40), skutečně nenabízejí studentům přednášky, které by výrazně rozšiřovaly jejich schopnosti komunikovat s lidmi, pro studenty učitelství tak významné (viz commitment).

Mezi posledními třemi se ovšem nachází také katedra **speciální pedagogiky** (viz analýzy výše). Zde je hodnocení jednotlivých přednášek velmi různorodé a standardní odchylka patří k těm vyšším (průměrná známka 2.42, standardní odchylka 0.97). Tento stav je bezpochyby výsledkem nevyváženosti mezi nabídkou a poptávkou. Studenti katedry, kteří volí svou profesi s odhodláním pomáhat, vcítit se (viz commitment), nemusí typ poznatků předkládaných být v odborně kvalitních přednáškách a seminářích chápat jako pro sebe a svoji práci zásadní.

Většina **oborových kateder**, tedy kateder, které vychovávají své kmenové studenty (M, Aj, Vv, Čj, CH) je hodnocena průměrnou známkou 2.05 - 2.23, tedy vcelku průměrně. Výrazně lepší hodnocení získaly dvě oborové katedry, již zmiňovaná katedra občanské výchovy a katedra **hudební výchovy**. Je trochu překvapením, že katedra **výtvarné výchovy** se umístila téměř ve středu našeho pomyslného žebříčku.

V poslední třetině našeho seznamu nalézáme katedru **školní pedagogiky** a katedru **biologie**. Nepřekvapí, že právě tyto dvě katedry dosáhly horšího průměru. Velkou roli zde pravděpodobně hraje menší míra osobních kontaktů studentů a učitelů (nejedná se o oborové katedry vychovávající si vlastní studenty, ale o katedry poskytující servis všem, ale nikomu určitému) a také nadbytečné opakování v nepřilíš dobře propracovaném systému posloupnosti získávání jednotlivých poznatků. V tomto systému nemají posluchači možnost jiné volby.

HODNOCENÍ KATEDER OČIMA STUDIJNÍCH OBORŮ

Předcházející řádky dokumentovaly postavení kateder v rámci celého sledovaného souboru. Nyní se budeme zabývat jejich postavením v rámci jednotlivých studijních skupin. (Viz tabulka č.6)

Můžeme říci, že "u studentů učitelství prvního stupně ZŠ je nejoblíbenějším předmětem tělocvik". V této skupině však katedra tělesné výchovy zabezpečuje nejen "relaxační" předmět, ale i "odbornou" výuku, pro některé z respondentů třetího ročníku je TV dokonce specializačním předmětem. (Podobně je specializačním oborem i AJ, který je zde také hodnocen lépe než v celém souboru. To se však týká pouze dvou studentů). Katedrou, která je touto skupinou hodnocena výrazně lépe než celým sledovaným souborem je katedra českého jazyka (1.71 proti 2.12). Obdobně i katedra pedagogické a školní psychologie a "oborová" katedra školní pedagogiky jsou tady hodnoceny výrazně lépe než v rámci celého souboru respondentů (katedra PŠP 1.53 proti 1.86 a katedra ŠP 2.01 proti 2.31). Je tomu tak snad proto, že přes vznikající možnosti specializace, je učitelství prvního stupně oborem komplexním, vyžadujícím nejširší pedagogicko-psychologický společný základ. Naproti tomu přednášky obou "technických" kateder považují tito posluchači za podstatně méně přínosné než celý sledovaný soubor (u katedry technické výchovy je to 2.65 proti 2.40 a u katedry didaktické technologie 3.78 proti 3.56).

Studijní skupiny pedagogika - český jazyk a pedagogika - občanská výchova do značné míry uspokojují předměty vztahující se k jejich budoucí profesi. Jako nejlepší vůbec spatřují pedagogové práci katedry speciální pedagogiky (1.22), jejíž dosažený průměr překonává i jednotlivá hodnocení udělená katedře tělesné výchovy. Otázka, proč studenti pedagogiky považují přednášky ze speciální pedagogiky za tolik přínosné a kmenoví posluchači katedry nikoli, může být vysvětlena zájmem posluchačů o typ poznatků, které učitelé nabízejí, nebo globálním, atraktivně podaným vstupem do široké problematiky speciální pedagogiky. Orientace studentů na obory pedagogice blízké dokládá i skvělé hodnocení katedry pedagogické a školní psychologie (1.35). Stejně pozitivně jako studenti speciální pedagogiky a na rozdíl od zbývajících studentů oceňují pedagogové i kurzy nabídnuté katedrou biologie, zdravotní a ekologické výchovy (1.88). K jejich spokojenosti pak přispívá i studium na kmenových katedrách druhých oborů (občanská výchova (1.71), česká literatura (1.84), částečně i český jazyk (1.95)). Přestože průměrné známky udělené nejspokojenější sledovanou skupinou studentů pedagogické fakulty nikdy nenabývají horších výsledných hodnot než je průměr za celý vzorek, můžeme říci, že se studenti sledované studijní kombinace staví k některým absolvovaným kurzům kateder kritičtěji. Proč ale právě dvě oborově pedagogům nejvlastnější katedry obecné a školní pedagogiky vyhodnotili studenti až jako deváté a jedenácté v pořadí? Stejně překvapuje ovšem i odmítnutí jazykových kurzů. Na druhé straně lze pochopit, že humanitně orientované studenty neoslovily přednášky z didaktické technologie.

Posluchači oboru **speciální pedagogika**, stejně tak jako posluchači většiny ostatních specializací, postavili na první místo (s průměrnou známkou 1.59) katedru tělesné výchovy. Pro tyto studenty však katedra Tv není zdrojem pouhého "odpočinkového" předmětu, ale zajišťuje jim i výuku vysoce odbornou - kurzy speciální a zdravotní tělesné výchovy. Stejně tak hudební výchova nabývá při práci s hendikepovanými žáky nových dimenzí. Hodnocení těchto kateder se zde však téměř neliší od jejich hodnocení v rámci celého sledovaného souboru. Zajímavou charakteristikou této skupiny je pozitivně posunuté hodnocení katedry biologie, zdravotní a ekologické výchovy, které se výrazně liší od hodnocení celým sledovaným vzorkem (1.90 proti 2.34). Předmět biologie člověka, určený právě pro studenty speciální pedagogiky, patří mezi vůbec nejúspěšnější kurzy pořádané touto katedrou. Posluchači připravující se na práci s různě tělesně i duševně postiženými dětmi zřejmě mají potřebu seznámit se a porozumět biologickým zákonitostem lidského druhu. Stejně tak i mírně pozitivně posunuté hodnocení katedry filozofie a sociálních věd (1.93 proti 2.01) by nasvědčovalo potřebě nalézt či potvrdit si filozofický a společenský smysl své práce. Naproti tomu svoji vlastní katedru, katedru speciální pedagogiky, hodnotí studenti ještě o něco hůře než ji hodnotí celý sledovaný soubor (2.55 proti 2.42). V jejím rámci pak nejvíce oceňují ty předměty, které můžeme považovat za praktické - výběrové semináře poruchy učení a prostorová orientace nevidomých. Nejméně je uspokojují předměty teoretické, zabývající se základy a dějinami SPPG. Stejně tak průměrná známka katedry školní pedagogiky je v této skupině o něco horší než v rámci celého zkoumaného vzorku (2.56 proti 2.31). Ani zde "obecné" předměty (obecná pedagogika a pedagogika předškolního věku) nejsou považovány za příliš přínosné.

Druhá skupina studentů - "předmětářů" aprobace **český jazyk - občanská výchova** a **český jazyk - hudební výchova** stejně jako jejich kolegové matematici, "speckaři" a budoucí učitelé na prvním stupni hodnotí nejlépe ze všech absolvovaných kurzů hodiny zajišťované katedrou tělesné výchovy. Téměř za stejně úspěšné lze považovat také oborové přednášky z občanské výchovy (podle češtinářů-občankářů) a z české literatury. Kladné posouzení přednášek z literatury (1.78) je přitom více jak o čtyři desetiny lepší než hodnocení katedry za celý vzorek (2.19). Další dvě profilové katedry "češtinářů", katedra českého jazyka a katedra hudební výchovy, nezískaly u studentů příliš vysoký kredit, a to jak z hlediska dosaženého pořadí, tak především v porovnání s hodnocením celého souboru respondentů. Obě zaostávají za průměrem za celý sledovaný vzorek (hudební výchova 2.13 proti 1.89, český jazyk 2.25 proti 2.12). Kriticky však studenti sledované aprobace vidí i přednášky zbývajících kateder, které zajišťovali kurzy společného základu (viz tabulku č.6). Nejpřekvapivější zjištění zde přináší porovnání průměru katedry pedagogické a školní psychologie uděleného češtináři (2.78) a průměrné hodnoty této katedry za celý vzorek (1.86). Tento vysoký průměr je navíc ojedinělý v porovnání s ostatními sledovanými obory.

Další sledovaná skupina studentů VVP, studentů oboru **anglický jazyk** v kombinaci s **hudební** nebo **výtvarnou výchovou** či **matematikou** na první místo (i když zdrženlivěji) klade své oborové katedry. Studenti hudební výchovy svůj obor sice považují za druhý nejlepší (1.72) ve svém studiu, ovšem kurzy angličtiny klasifikované známkou 2.06 stojí již na čtvrtém místě v pořadí. Výtvarnou výchovu dokonce hodnotí o málo hůře než budoucí učitelé na prvním stupni. Student, jehož druhým zvoleným oborem se stala matematika, pak pokládá studium na druhé oborové katedře až za osmé nejlepší. Kde tedy angličtináři spatřují více pozitiv svého studia? Jsou to obory spojené s filozofií a sociálními vědami (1.68 vůbec nejlepší hodnocení v rámci sledovaného vzorku), kurzy tělesné výchovy a psychologie, jejichž atraktivitu potvrzuje hodnocení ostatních studijních skupin. Zcela standardně podali angličtináři také hodnocení kateder biologie, zdravotní a ekologické výchovy (2.9), didaktické technologie (3.07) a školní pedagogiky (3.36). Jistě zaujme, že jazykáři, byť jen v malém zastoupení, hodnotili výuku dalšího cizího jazyka na katedře odborné jazykové přípravy průměrnou známkou (3.00), tedy nejhůře z celého sledovaného vzorku.

Studenti VVP, aprobace **matematika - chemie** či **matematika - základy techniky**, stejně jako většina ostatních hodnotili nejlépe katedru tělesné výchovy a katedru pedagogické a školní psychologie. Svoji kmenovou katedru, katedru matematiky a didaktiky matematiky, posuzovali jen nepatrně lépe než celý zkoumaný soubor (2.03 proti 2.05) a katedru chemie a didaktiky chemie hodnotili ve shodě se sledovaným vzorkem (2.23). Výrazně více než ostatní posluchače je však uspokojila katedra technické výchovy, kde průměrná známka je lepší než u celého souboru (2.17 proti 2.40) a také katedru didaktické technologie hodnotili výrazně příznivěji (2.78 proti 3.56). Naopak katedra českého jazyka nedošla u technicky zaměřených studentů přílišného ocenění (průměrná známka 2.80 proti 2.12 u celého souboru).

Tabulka č. 6

Pořadí kateder pro jednotlivé studijní skupiny

ZŠ1

Katedra	Průměrná známka	Počet hodnocení
anglického jazyka a literatury	1.00	2
tělesné výchovy	1.49	359
pedagogické a školní psychologie	1.53	126
českého jazyka	1.71	231
hudební výchovy	1.82	270
matematiky a didaktiky matematiky	1.97	302
chemie a didaktiky chemie	2.00	11
školní pedagogiky	2.01	127
výtvarné výchovy	2.02	208
filozofie a sociálních věd	2.10	133
odborné jazykové přípravy	2.32	60
biologie, zdravotní a ekologické výchovy	2.35	146
technické výchovy	2.65	35
české literatury	2.86	199
didaktické technologie	3.78	66

Pg - Čj

Pg - Ov

Katedra	Průměrná známka	Počet hodnocení
speciální pedagogiky	1.22	22
pedagogické a školní psychologie	1.35	62
tělesné výchovy	1.50	2
občanské výchovy	1.71	17
české literatury	1.84	133
biologie, zdravotní a ekologické výchovy	1.88	33
filozofie a sociálních věd	1.90	74
českého jazyka	1.95	214
obecné pedagogiky	1.97	96
odborné jazykové přípravy	2.17	17
školní pedagogiky	2.36	64
didaktické technologie	3.25	8

SPPG

Katedra	Průměrná známka	Počet hodnocení
tělesné výchovy	1.59	167
hudební výchovy	1.77	22
biologie, zdravotní a ekologické výchovy	1.90	141
filozofie a sociálních věd	1.93	178
pedagogické a školní psychologie	1.96	232
technické výchovy	2.07	29
matematiky a didaktiky matematiky	2.19	122
výtvarné výchovy	2.22	27
české literatury	2.35	110
obecné pedagogiky	2.35	92
odborné jazykové přípravy	2.37	96
českého jazyka	2.49	127
speciální pedagogiky	2.55	406
školní pedagogiky	2.56	55

Čj - Ov

Čj - Hv

Katedra	Průměrná známka	Počet hodnocení
tělesné výchovy	1.63	58
občanské výchovy	1.67	212
české literatury	1.78	229
odborné jazykové přípravy	2.00	48
hudební výchovy	2.13	136
filozofie a sociálních věd	2.20	38
obecné pedagogiky	2.22	40
českého jazyka	2.25	366
školní pedagogiky	2.38	109
pedagogické a školní psychologie	2.78	58
didaktické technologie	3.07	13
biologie, zdravotní a ekologické výchovy	3.11	60

Aj - Vv

Aj - Hv

Aj - M

Katedra	Průměrná známka	Počet hodnocení
obecné pedagogiky	1.00	1
filozofie a sociálních věd	1.68	56
hudební výchovy	1.72	80
tělesné výchovy	2.00	6
anglického jazyka a literatury	2.06	209
pedagogické a školní psychologie	2.07	15
výtvarné výchovy	2.10	159
českého jazyka	2.43	7
matematiky	2.50	12
biologie, zdravotní a ekologické výchovy	2.90	36
odborné jazykové přípravy	3.00	3
didaktické technologie	3.07	14
školní pedagogiky	3.36	25

M - CH

M - Zt

Katedra	Průměrná známka	Počet hodnocení
tělesné výchovy	1.37	40
pedagogické a školní psychologie	1.83	42
matematiky a didaktiky matematiky	2.03	260
školní pedagogiky	2.14	98
filozofie a sociálních věd	2.16	76
odborné jazykové přípravy	2.16	36
technické výchovy	2.17	36
chemie a didaktiky chemie	2.23	375
biologie, zdravotní a ekologické výchovy	2.51	31
didaktické technologie	2.78	23
českého jazyka	2.80	21

Shrnutí

Shrneme-li velmi stručně poznatky získané pomocí indexu, můžeme v souladu s dotazníkem i commitmentem říci, že:

1. studenti oceňují více praktické dovednosti než čistě teoretické obory. Z teoretických oborů pak preferují ty, které jim umožňují orientovat se v interpersonálních vztazích či nalézt smysl své činnosti (SPPG) nebo své profilové obory (VVP)

2. studenti preferují možnost volby různých přednášek

3. objevují se tři typy studentů v souladu se třemi základními obory studia:

a: Studenti SPPG, mající také širokou nabídku přednášek, z nichž ale více jak třetinu považují za nevyhovující. Jsou nejvíce nespokojenou skupinou ze všech posluchačů fakulty.

- a dále -

b: Poměrně spokojení studenti učitelství prvního stupně ZŠ, absolvující širokou škálu přednášek, z nichž zcela odmítají jen nepatrnou část. Více jak dvě třetiny přednášek hodnotí jako velmi dobré.

c: Studenti VVP, rozpadající se do dvou podskupin. Posluchači oboru pedagogika patří mezi ty nejspokojenější - nejvíce přednášek hodnotí jako vynikající a nejméně jich odmítají. Obdobně spokojeni jsou i studenti humanitních oborů. Studenti technických oborů (M, CH, Zt) jsou kritičtější, méně přednášek považují za vynikající, ale procento odmítnutých kurzů u nich není příliš vysoké.

Hodnocení absolvovaných přednášek studenty bylo založeno na principu vysokoškolského klasifikačního řádu. Vrátime-li se k paralele studentů jako učitelů a fakulty jako žáka, je tento žák podle svých učitelů průměrný. Získal sice třetinu jedniček a třetinu dvojek, ale také celou třetinu trojek a čtyřek. Žák s tímto prospěchem, tj. průměrnou známkou 2.12, by v základní škole vyznamenání nedostal.

Většina kateder-žáků by byla svými studenty-učiteli hodnocena jako průměrná. Je nutno si uvědomit, že průměr nad 2.00 by byl téměř kontraindikací přijetí na střední školu. Slovní hodnocení známek totiž není v souladu s jejich reálným významem. Tak jako žák, který má samé "dostatečné" není žák dostatečně připravený a žák, který má samé "dobré" není žák dobrý, ale pouze průměrný, tak právě i katedra, která má průměr přes dvě celé není velmi dobrá, ale právě jen průměrná.

Navíc použitá klasifikační škála byla užší než klasifikační systém na státních základních školách. V základních školách je průměr klasifikátorů 3.00 a podle V.Hrabala pod tímto průměrem leží pouze 15% známek udělených učiteli (Jaký jsem učitel? Praha, SPN, 1988). Studenti, kteří měli k dispozici škálu s průměrným klasifikátorem 2.50, však rozdali více jak 33% podprůměrných známek.

ZÁVĚRY

Tuto kapitolu, která by mohla být jen formálním zakončením výzkumné zprávy, chceme využít k tomu, abychom vyprovokovali čtenáře k promýšlení významu toho, co prostřednictvím výzkumu respondenti sdělují. Chceme tak učinit tím, že zdůrazníme možný akční význam hlavních zjištění výzkumu. Jakkoli se necítíme být experty na problematiku Pedagogické fakulty, domníváme se, že výsledky výzkumu tvoří velmi dobré východisko k diskusi o možných změnách. Prezentujeme proto náš pohled na možné linie změn jak se jeví ve světle výsledků výzkumu.

1. Skutečnost, že cítíme potřebu upozornit na nutnost uvědomělého vytváření a dodržování **etického kodexu chování všech členů fakulty**, je pro nás samotné překvapivá. Pozice studenta a profesionálního zaměstnance fakulty není nikdy symetrická co do obsahu jejich rolí a kompetencí. Zdá se však, že mezi pracovníky fakulty existuje neúnosně silná tendence tuto asymetrii postavení a případně snad i věku interpretovat jako apriorní nadřazenost v interpersonálních kontaktech se studenty. Jejich chování pak studenti vidí jako urážlivé, ponižující, dotýkající se jejich důstojnosti, arogantní, nekorektní, neochotné, nevstřícné.

Zdálo by se nemístným a redundantním moralizováním explicitovat nějakým způsobem normu, z níž musí vycházet vzájemné chování mezi členy fakulty, kdyby ovšem výzkum neukázal tak časté narušování norem implicitních. Domníváme se, že základem etického kodexu na fakultě musí být chápání každého interpersonálního kontaktu jako partnerského. To pak obnáší dvě roviny. První spočívá v dodržování elementárních pravidel slušnosti, jak jsou běžná v naší kultuře při bezprostředním osobním kontaktu dospělých lidí. Druhá pak je rovinou profesionální korektnosti, vycházející z respektování pozice a profesionální role (včetně role studentské) každého z partnerů při naplňování poslání organizace.

Norma se ovšem nikdy neustavuje ani nepotvrzuje pouhým vyhlášením. Naopak, její vyhlášení nemusí být ani nutné, je-li důsledně povšimnut a postihován každý flagrantní případ jejího porušování. To ovšem nezbytně odkazuje k opatřením v oblasti personální práce až po případné sankce.

2. Budování **výkonné administrativy** se ve světle percepce klimatu jako "chaosu", který je silně dotován neinformovaností, nespoluprací, uspěchaností, nervozitou a nejistotou v organizaci chodu fakulty, jeví jako nezbytnost pro zlepšení chodu i za situace, kdy by nemuselo docházet ke koncepčním změnám. Nejde přitom o posílení pozice administrativní složky na fakultě. Naopak - vidění **fakulty jako zbyrokratizované organizace** svědčí o tom, že situace, kdy výkon administrativy zabezpečující prostý "provoz" je nadřazován řešení koncepčních otázek, je zralá pro změnu. Fakultní administrativa má sloužit poslání organizace. Navíc, administrace výuky se aktivně účastní i učitelé a v širším slova smyslu se administrativních procesů musí účastnit i studenti.

Klíčový problém je zde zřejmě "spolupráce" jako hodnotově orientovaný výraz: technické problematiky nedostatků v koordinaci, řešitelné péčí o jasnou artikulaci odpovědnosti za *ochotu a schopnost* v rámci programu činnosti organizace a jejího organizačního řádu a o vymezení "odpovědnosti za uplatňování sankcí za nezodpovědnost" po linii hierarchických vztahů - to vše orientované ve prospěch členů organizace nejméně kompetentních k prosazování svých zájmů, neboť jsou zároveň hlavními klienty této organizace a jejich přehlížení či upozadování je pro organizaci principiálně kontraproduktivní či degenerativní.

3. Analýza jednak kritických výhrad studentů k obsahu teoretické přípravy, jednak jejich preferencí a očekávání, jak se objevily ve všech třech metodách aplikovaných ve výzkumu, nás vede k určitým návrhům v této oblasti. (Zevrubněji jsou argumentovány v závěru kapitoly o commitmentu.)

Krise povolání, která se projevuje také v postojích ke studiu, má zjevně silný etický rozměr. U studentů nabývá často podoby rozpaků až obav a hledání osobně přijatelné etiky působení v roli učitele. Před úkolem konstruovat svoji profesní identitu včetně její etické dimenze stojí pochopitelně každý sám a nelze se nijak zbavit jeho naléhavosti. Námi navrhovaná komparativní etika učitelské profese by však měla dosáhnout minimálně jakéhosi postoje kulturního relativismu tím, že by studentům ozřejmovala kulturní kontext a předpoklady jejich vlastního hledání.

Na jiný aspekt krize učitelského povolání a "studia učitelství" odkazuje náš návrh zavádět a tam, kde existuje, rozvíjet a posilovat (psycho)didaktiku. Její rozvíjení by mohlo vytvořit reálné jádro skutečně specifické odborné kompetence učitele a zbavit ho mj. všech možných tlaků spojených s představou, že "kdo neumí, učí".

Třetím směrem námi navrhovaných opatření k obsahu studia jsou terénní výzkumy prováděné studenty zaměřené na poznání školy, v ní pak např. na analýzu výchovné práce seniorů profese, na prohloubení znalosti dětí, jejich světa zakotveného v rodině a jejím působení i na jejich specifickou žákovskou kulturu a na interakci žákovské a učitelské kultury ve škole. Omezíme se v tomto bodě na pouhé "vyjmenování" výzkumu, ale jen proto, abychom se k němu brzy vrátili.

4. Jedním z nejkritičtějších míst studia na fakultě je mnohohrstevnatý problém "praxe". Pro studenty sahá od praktické relevance teoretické výuky přes praktickou přípravu na půdě fakulty (tréninky, výcviky) až ke kontaktům se školami a institucemi, k pobytu v nich, ale také k možnosti si v reálných podmínkách vyzkoušet svoji praktickou učitelskou kompetenci. Ve všech těchto ohledech je pak tento problém předmětem jejich silné kritičnosti.

Budeme-li tento problém traktovat pod tradičním zorným úhlem vztahu teorie a praxe v profesní přípravě, jeví se především jako otázka vhodného kvantitativního poměru těchto dvou "složek". Tradičně je řešení tohoto poměru nahlíženo jako spor o charakter univerzitního studia: má být více specializovanou profesní přípravou nebo spíše nabýváním všobecného vzdělanostního základu,

na nějž specializovaná profesní příprava navazuje až po opuštění univerzity? Názor studentů v takto vymezeném dilematu zní jednoduše: "více praxe" a specializované profesní přípravy. Zdá se nám pak velmi pravděpodobné, že budou ze strany zastánců opačné koncepce obviněni z krátkozrakosti a nedoceňování teoretické přípravy a snaží se vlastně vrátit studium na úroveň učitelství ústavů.

Není však možné takto postavený problém poměru teorie a praxe hegelovsky "zrušit"?

Podívejme se, co se děje s absolventem po odchodu z univerzity. Běžně se to popisuje jako "šok z praxe" doprovázený pocitem, že vlastně nic neumí, na vysoké škole se nic nenaučil a že teprve teď začíná zjišťovat, co by potřeboval vědět, na jaké otázky by mu škola mohla dát odpověď. Běžně se také zjišťuje, že v prvních letech praxe jsou adepti profese nejvnímavější k teoretickým poznatkům a konceptům, které nějak reflektují realitu školy, a nejpřípravenější k hledání, zkoušení a změnám. Optimálním využitím této kritické fáze profesního vývoje je nějaká forma návratu k univerzitní teoretické přípravě paralelně s praxí. Většinou však k tomu nedojde a hledání končí nalezením empiricky odzkoušených postupů vlastních či převzatých. Ty mají tu velkou přednost, že jsou funkční a účinné, a tu velkou nevýhodu, že není zcela jasné proč, zda jsou jediné možné a nebo nejproduktivnější.

Je-li však optimálním průběhem učitelstvího vývoje **cyklus "teorie - praxe - teorie"**, nebylo by možné absolvovat takový cyklus v určité podobě už při studiu? A je vůbec optimální, aby ho člověk zažil jednou za profesionální kariéru?

Domníváme se, že řešením problému učitelstvího přípravy na fakultě nemůže být jen prosté zvýšení hodin věnovaných "praxi" v jejích různých podobách. Základ řešení by měl spočívat v tom, že student od určité fáze studia absolvuje co největší množství minicyklů, resp. ocitá se v **permanentním cyklickém pohybu** mezi sbíráním různého druhu zkušenosti s praxí a teoretickou reflexí této zkušenosti v přípravě na fakultě.

Různorodost forem kontaktu s praxí a tedy i zkušenosti by byla předností - ovšem právě za podmínky, že nebude ponechána jaksi bokem přípravy na fakultě, ale stane se klíčovým materiálem pro analýzu. Osou vztahu teorie a praxe ve studiu učitelství je pak **systematická teoretizace a konceptualizace zkušenosti**.

Takto koncipované spojení teorie s praxí lze velmi dobře popsat jako svého druhu výzkumný postup, který je zcela legitimní z hlediska kvalitativní metodologie, etnografických postupů i tzv. "grounded theory". I vlastní působení v roli učitele lze pak pojmut jako např. zúčastněné pozorování a takto nabyté poznání legitimně teoretizovat.

Terénní výzkum, který jsme navrhovali zavést jako určitou změnu obsahu studia, byl zase nasměrován jinak: spíše k zaujetí pozice na dění nezúčastněného badatele-cizince, který si klade primárně za cíl popsat a pochopit, nikoli zaujmout stanovisko a zasáhnout. To představuje mj. také jinou etickou pozici než vyžaduje role vyučujícího. Střídání rolí pak s sebou přináší také jakousi prožitou komparaci, která zostruje reflexi role učitele.

Tak výzkum přináší materiál pro analýzu a teoretizaci zkušenosti, při které zřetelně vystupuje praktická relevance používaných teoretických konceptů. To zpětně vede k hlubší reflexi školy jako instituce, její kultury, školního dění a jednání aktérů, jeho pravidel a zákonitostí. Vytváří také návyk k zaujetí badavého postoje za nejasné situace a k sebereflexi, jež ho provází.

5. Naléhavost výhrad studentů proti formalismu požadavků, které jsou na ně kladeny, nutí uvažovat o takových způsobech atestace znalostí a dovedností, které by měly obsažnost a legitimitu zřetelně odvozenou z poslání studia. Nejsme schopni navrhnout v tomto směru konkrétní podobu opatření. Jen ilustrativně zmíníme možnost více akcentovat jako formu atestu materiálovou práci studentů - při pojetí "studium prostřednictvím výzkumu" se to přímo nabízí. Bylo by však zřejmě prospěšné také propracovat pravidla a techniku klasických zkoušek a uvažovat v této souvislosti např. o širší přípravě a využití didaktických testů.

6. Efektivnost současného pojetí studijních programů na fakultě je z hlediska toho, co považují studenti za žádoucí, silně zpochybněna.

Vyjdeme-li z předpokladu, že model přípravy učitelů je možno do značné míry optimalizovat tím, že ho přizpůsobíme požadavkům a očekáváním studentů, pak způsob, jak to udělat, je vymezen dvěma extrémy. Jedním je za pomoci expertní analýzy provést generalizaci studentských požadavků na to, co by mělo být obsahem studia, a tuto generalizovanou představu vtělit do jednotného studijního plánu, závazného pro všechny studenty oboru. Pro uchazeče o studium pak vlastně již ve chvíli, kdy se hlásí na určitý obor, je rozhodnuto, jaký bude jeho studijní plán.

Opačným extrémem by bylo konstatování nemožnosti postavit jakýkoli studijní plán, který by vyhovoval představě každého studenta o jeho profesní budoucnosti a přípravě na ni. Mohlo by pak být ponecháno na každém studentu, aby si z nabídky oborů a jednotlivých kursů sestavil zcela individualizovaný studijní plán.

Jakkoli daleko mají reálné studijní programy na vysokých školách k oběma extrémům, zdá se nám realita Pedagogické fakulty blíže onomu jednotnému modelu. Studenti přitom volají nikoli po opačném extrému, ale po určitém posunu směrem k němu, který umožní větší míru diferenciaci a individualizaci studijních programů.

Přijetí jejich požadavku se nám zdá potřebné nejen z etického hlediska, ale také pro jeho racionalitu v několika směrech.

Na jeden z nich odkazuje účel, ke kterému studenti strategii volby používají. Je to pro ně nejen prostředek subjektivně lepší profilace toho, co chtějí v budoucnu dělat a jak chtějí být připraveni. Je to také prostředek, jak si zajistit to, co považují ve fakultní nabídce za kvalitní, a vyhnout se tomu, co je pro ně ztrátou času. Možnost volby mezi paralelními kursy nebo celými bloky kursů dává zároveň možnost vyjádření poptávky

a vytváří jistou míru konkurence.

Racionalita požadavku volné kombinace oborů spočívá např. ve faktické nemožnosti předvídat, jakou kombinaci absolvent v praxi reálně uplatní. Proti jeho zájmu tu stojí vlastně jen argument o nemožnosti takovou volnost organizačně a administrativně zvládnout.

Posun k větší volitelnosti, alternativnosti a individualizaci studijních programů ovšem už na fakultě reálně existuje. Vedle rozšíření nabídky spolu s omezenou možností volby ve studijních plánech oborů existuje i další fenomén. Řada studentů provádí změny, které vlastně ničím jiným nejsou. Děje se to však jako suma individuálních případů, kdy každou jednotlivou změnu je třeba prosadit či probojovat jako v zásadě nežádoucí či nepříznivou odchylku od přijatých administrativních pravidel a postupů. Domníváme se, že je třeba tento pohyb legalizovat, tj. uvést administrativní a organizační stránku tvorby a změn studijních plánů do souladu s potřebou vyšší míry jejich diferenciací.

Charakter pravidel, která pro to fakulta přijme, má i další důsledek. Rozhoduje-li vedení fakulty a jejích pracovišť o jednotných a pro všechny závazných studijních programech, bere na sebe zcela odpovědnost za podobu studia. Logickou komplementární reakcí na centralizaci odpovědnosti je na straně studentů nízká míra participace a odpovědnosti vůči průběhu vlastního studia. Požadavek možnosti vlastní volby a rozhodování je vlastně požadavkem možnosti aktivně participovat na tvorbě modelu vlastního studia a převzít za něj příslušnou část odpovědnosti.

7. Zřetelná artikulace poslání fakulty a koncepce jeho naplňování nemůže být záležitostí pouhé deklarace, ale musí být zajištěna celkovým étosem. Ačkoli zde můžeme nabídnout už jen úvahy velmi přesahující rámec "tvrdých dat" výzkumu, přece jen chceme nabídnout své vidění problému.

Domníváme se, že fakulta musí vědomě usilovat o to, aby byla ohniskem dění v teorii i praxi učitelství, kde se sbíhají a propojují aktivity směřující k rozvoji učitelské profese, snahy o inovace a reformy, diskuse o nich.

Je logické a nezbytné při tom vyjít z kvalit vnitřního dění. Argumentovali jsme, že základem etického kodexu musí být **partnerský přístup mezi členy fakulty**. Má to významné konsekvence pro celkový étos. Těžko si např. představit, že se absolvent bude při svém působení v praxi obracet k fakultě pro konzultace, když si odnáší ze studia vzpomínku na nadřazené chování vůči němu. Argumentovali jsme, že partnerství nemá jen dimenzi slušnosti, ale také profesionální korektnosti, respektování té odpovědnosti a kompetence, která je každému při realizaci poslání v jeho profesionální roli svěřena.

Celkový étos by také měl zahrnovat vytváření **klimatu vstřícnosti** pro představy a požadavky druhých. Může např. učitel pedagogické fakulty vůbec nerespektovat představy studentů o tom, jak by mělo studium vypadat? Vždyť pokud studenty nerespektuje, pak podle nich učí špatně. Dobrý lékař může špatně učit, jak léčit, ale zůstává dobrým lékařem, který přes své učitelské

nedostatky zůstává pro studenty vzorem. Učitel Pedagogické fakulty je v odlišném postavení. Špatně učit jak učit znamená výraznou diskreditaci jeho důvěryhodnosti.

Partnerství, které prosazujeme, však přesahuje hranice jednotlivých interpersonálních kontaktů. Jde také o partnerský vztah fakulty jako instituce ke všem jejím členům. Takové partnerství zahrnuje nutně prostor pro participaci na rozhodování, na vytváření tvářnosti fakulty dovnitř i navenek. Může se student cítit jako spolurozhodovatel a zodpovědný participant dění na fakultě, když mu není svěřena ani ta kompetence, že by mohl rozhodnout o podobě svého studia? Je možno mu vytýkat, že se v této situaci chová spíše jako nespokojený zákazník či "strana" při jednání na úřadě? Mimochodem, studenti, kteří se účastnili výzkumu, projevovali zřetelnou tendenci se tak nechovat a naopak "do toho mluvit".

Studium, ve kterém hraje velkou roli vlastní výzkumy studentů, vyostřuje další aspekty étosu. Je-li výzkum reálným výzkumem a nikoli pouhou hrou, pak učitel fakulty v něm nemůže být právě než zkušenějším partnerem, který ovšem může také být překvapen či zaskočen výsledky výzkumu, nesouhlasit s jejich interpretací, ale nemůže o nich "rozhodovat". Badatelská svoboda studenta musí být respektována, pokud jeho výzkum nemá ztratit věrohodnost.

Ve výzkumu - i v dalších formách kontaktu s praxí - je ovšem již bezprostředně překračován rámec fakulty. Vztahy učitelské veřejnosti k ní tu dostávají zcela konkrétní podobu. Cílevědomé pěstování a rozvíjení vztahů se školami a učiteli je tu pak nezbytným předpokladem organizačním. Musí se však stát také součástí étosu fakulty, chce-li skutečně být centrem profesní učitelské komunity. Již jsme argumentovali (v závěrech kapitoly o commitmentu), že fakulta by se nemusela podílet na další demonizaci učitelské profese. Ono poselství, že vychovávat a učit je normální, by mohlo směřovat nejen ke studentům, ale také k učitelům v praxi a k celé veřejnosti. Škola jako nezpochybnitelný institucionální základ učitelské profese je při vší krizi a zpochybňování základním referenčním bodem studia učitelství a tvoří jeho největší bohatství. Je lépe se studenty a učiteli ji s badatelským postojem studovat a hledat, jak v ní rozvíjet to lepší než se chovat jako by absolvent byl připravován pro nějakou "ideální, minulostí nezatíženou" školu, kterou po odchodu z fakulty možná najde. Koneckonců škola je kulturní institucí, která přes všechny peripetie pomáhá prostřednictvím své kontinuity uchovávat kontinuitu kulturní a civilizační.

PŘÍLOHY K TEXTU

PŘÍLOHA č. 1

*pořadové
číslo*

DOTAZNÍK PRO POSLUCHAČE PEDAGOGICKÉ FAKULTY

Vážení přátelé,

byli jsme pověřeni zjištěním a analýzou Vašich názorů na studium na Pedagogické fakultě.

Následující dotazník jsme připravili za pomoci některých Vašich kolegů. Přesto se může stát, že v něm nejsou předem zabudována některá z Vašich hledisek - dotazník proto obsahuje řadu tzv. volných otázek, jejichž zodpovězení přikládáme mimořádnou důležitost.

Výzkum je anonymní. Kromě dotazníku v něm budou použity ještě dvě další metody - abychom mohli zachytit Váš názor v jeho úplnosti, tak jak ho osobně vyjádříte. Vy, je třeba, abyste si zapamatovali (pro jistotu zapsali) číslo Vašeho dotazníku.

Výsledky výzkumu Vám budou dány k dispozici.

Miloš Kučera
oddělení pedagogické psychologie
Ústav pedagogických a psychologických výzkumů

!!! Pokud součet % nedává 100, představuje dopočet
podíl studentů, kteří nezodpověděli danou otázku. !!!

Nejprve prosíme o zaznamenání několika údajů o Vaší předchozí
a současné životní a školní dráze. **Zakroužkujte** odpovídající
možnost - číslo vpravo.

A. Dráha 1

A1. Jakou střední školu jste absolvoval(a)?

gymnázium	1	75,5
střední odbornou školu	2	21,5
střední odborné učiliště s maturitou	3	2,9

A2. Jednalo se o střední školu v

Praze	1	44,5
krajském městě	2	4,7
okresním městě	3	28,3
jinde	4	22,3

A3. Ve kterém školním roce jste maturoval(a)? 19.....

A4. Nastoupil(a) jste hned v následujícím školním roce
po maturitě na PedF?

ano	1	66,1
ne	2	33,9

A5. Pokud ne, co jste v mezidobí dělal(a)

Vypište:.....
.....
.....

A6. Je nebo byl někdo z Vaší rodiny učitelem nebo vychovatelem?

ano	1	37,2
ne	2	62,8

Pokud ano, vypište kdo.....

A7. Studujete ještě někde jinde než na PedF?

ano	1	4,0
ne	2	95,6

Pokud ano, vypište kde.....
.....
.....

A8. Pracujete v současné době někde a jako co?
(zakroužkujte v každém řádku)

	ano	ne
a) učitel ZŠ	1 7,7	2 91,6
b) učitel SŠ	1 1,1	2 98,2
c) učitel na jiném typu školy	1 4,4	2 95,6
d) vychovatel	1 3,3	2 96
e) jiná práce ve školství nebo ve zdravot.	1 9,1	2 90
f) studentská pomocná vědecká síla	1 8,8	2 90,5
g) jiná pracovní činnost	1 32,5	2 67,2

Pokud jste kladně odpověděli alespoň na jednu z možností, vypište podrobněji o jakou činnost se jedná (např. vyučované obory, druh práce ve školství nebo zdravotnictví apod.)

.....

A9. Děláte práce, které byste označil(a) za přivydělávání si?

ano	1 73,4
ne	2 25,5

Pokud ano, vypište o jaké práce se jedná:.....

B. Celková spokojenost

Nyní bychom se rádi dozvěděli Váš názor na celkové podmínky studia na pedagogické fakultě.

B1. Jak jste s nimi spokojen(a)?

jsem s nimi spokojen(a), hodnotím je celkově jako dobré	1 0
i přes některé výhrady u mne převažuje spokojenost nad nespokojeností	2 30,7
jsem s nimi spíše nespokojen(a), k mnoha věcem mám vážné výhrady	3 57,3
jsem s nimi nespokojen(a), hodnotím je celkově jako nepříznivé	4 11,3

Následující bloky **Výuka** a **Klima** představují výroky o možných důvodech Vaší spokojenosti či nespokojenosti

C. Výuka

Parametry přednášek a seminářů

V tomto bloku Vás prosíme o zhodnocení různých parametrů přednášek a seminářů. Zaznamenejte kolik procent přednášek a seminářů spadá do nabízených 4 hodnot jednotlivých parametrů (rozhodně +, spíše +, spíše -, rozhodně -). Dbejte, aby se součet vždy rovnal 100%.

C1. Přednášky a semináře jsou, co se týče poznatků - odborně kvalitní		- nekvalitní, banální	
	rozhodně:	spíše:	spíše: rozhodně:
% přednášek a seminářů:	24 %	30,6 %	27,2 % 18,3 %
C2. Suma poznatků na přednáškách a seminářích - je přiměřená, dobře se zvládá		- je příliš velká, těžko se zvládá	
	rozhodně:	spíše:	spíše: rozhodně:
% přednášek a seminářů	45,4 %	32,1 %	16,9 % 5,6 %
C3. Přednášky a semináře jsou - pochopitelné		- nesrozumitelné	
	rozhodně:	spíše:	spíše: rozhodně:
% přednášek a seminářů	48,4 %	30,5 %	15,1 % 6 %
C4. Jednotlivé přednášky a semináře - zřetelně zapadají k ostatním		- učí se na nich zcela speciální věci, nesouvisející s ostatními	
	rozhodně:	spíše:	spíše: rozhodně:
% přednášek a seminářů	25,6 %	33,2 %	26 % 15,2 %
C5. Výuka - poskytuje prostor pro dialog		- probíhá bez možnosti dialogu s vyučujícím	
	rozhodně:	spíše:	spíše: rozhodně:
% přednášek a seminářů	31,1 %	33,5 %	23,2 % 12,1 %

C6. Od studentů se vyžaduje - porozumět látce, prokázat dovednosti		- splnit požadavky formálního charakteru		
	rozhodně:	spíše:	spíše:	rozhodně:
% přednášek a seminářů	24,5 %	25,9 %	28,6 %	21 %

C7. Hodnocení u zkoušek považujeme - jako spravedlivé		- jako nespravedlivé		
	rozhodně:	spíše:	spíše:	rozhodně:
% přednášek a seminářů	31,9 %	36,1 %	25,4 %	6,7 %

Přečtěte si znovu hodnocení parametrů výuky C1 - C7 a eventuálně připojte (opět v procentuální formě) další důležité parametry jednotlivých přednášek a seminářů, které jsme neuvedli. Vepište kritérium či parametr.

C8.				
	rozhodně:	spíše:	spíše:	rozhodně:
% přednášek a seminářů	%	%	%	%

C9.				
	rozhodně:	spíše:	spíše:	rozhodně:
% přednášek a seminářů	%	%	%	%

C10.				
	rozhodně:	spíše:	spíše:	rozhodně:
% přednášek a seminářů	%	%	%	%

Vyberte 3 pro Vás osobně nejdůležitější parametry (do výběru můžete zahrnout i ty, které jste doplnil(a) Vy, tedy všechny parametry C1. - C10.).

- C11. 1. nejdůležitější je parametr odborná kvalita C1
.....
- C12. 2. nejdůležitější je parametr požadavky C6
.....
- C13. 3. nejdůležitější je parametr dialog C5
.....

D. Parametry organizace studia

Zaznamenejte svůj souhlas na škále 1- 4 (zakroužkujte)

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
D1. dosavadní výuka Vám dává dostatečný obecný kulturní rozhled (poznatky figurující jako společný základ, ale i jazyky, pokud nejsou Vaším oborem; veškeré poznatky mimo náplň Vašeho oboru, které by měl podle Vás získat vysokoškolák či intelektuál)	1,8 1	30,7 2	50,4 3	16,8 4
D2. dosavadní výuka Vám poskytuje dostatečné odborné teoretické znalosti z Vámi studovaného oboru	5,5 1	56,9 2	32,5 3	4,7 4
D3. výuka Vás dostatečně vybavuje praktickými dovednostmi pro výkon Vaší budoucí profese	0,7 1	11,7 2	51,1 3	36,1 4

U těchto tří druhů poznatků (D1-D3) uveďte v procentech jejich: (Pozor! Součet v řádcích = 100%)

	kulturní rozhled	teoretické znalosti	praktické dovednosti
D4. reálný podíl ve výuce (máte)	21,2 %	60,9 %	17,9 %
D5. ideální podíl (měli byste mít)	26,4 %	35,2 %	38,4 %

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
D6. pořadí, v jakém získáváte poznatky z různých předmětů, je podle Vašeho názoru vhodné	1,8 1	61,7 2	31,4 3	5,1 4
D7. návaznost výuky v semestru a mezi ročníky je dostatečná	1,1 1	41,2 2	43,4 3	14,2 4
D8. možnost vybrat si v nabízeném studijním plánu oboru vždy z několika možností mezi paralelními přednáškami a semináři je dostatečná	1,5 1	10,9 2	37,2 3	50,0 4
D9. máte pocit, že děláte dost vlastních výzkumů (prostřednictvím seminárních a ročníkových prací)	9,1 1	27,7 2	42,0 3	20,4 4
D10. máte pocit, že Vaše studium obsahuje příliš velké penzum poslouchání a studia učebnic	28,1 1	44,5 2	23,7 3	3,6 4

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
D11. máte podle Vašeho názoru během studia dost kontaktů se školami a dalšími institucemi praxe	4,0 1	20,1 2	44,9 3	31,0 4
D12. možnost "si to zkusit", tzn. učit nebo vychovávat během kontaktu s terénem pociťujete jako dostatečnou	4,0 1	17,5 2	43,1 3	35,0 4
D13. Vaše osobní poznatky a zkušenosti z praxe analyzujete s vyučujícími	10,2 1	35,0 2	45,6 3	8,4 4
D14. uspořádání týdenního rozvrhu Vám dovoluje stihnout v pohodě výuku, o kterou máte zájem	13,9 1	33,6 2	29,2 3	22,6 4
D15. představa, že byste mohl(a) absolvovat část studia v zahraničí, vstupuje do okruhu Vašich reálných úvah	9,5 1	18,2 2	43,1 3	28,8 4
D16. nabídky na studijní pobyt v zahraničí se objevují v dostatečném množství	1,8 1	21,5 2	40,9 3	33,9 4

Ke studijním pobytům v zahraničí:

D17. Využil(a) jste nějakou z fakultních nabídek?				
ano			1	5,1
ne			2	90,1
D18. Sehnal(a) jste si nějakou sám (sama)?				
ano			1	5,1
ne			2	90,5

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
D19. množství skript, učebnic a dalšího studijního materiálu pociťujete jako dostačující	2,6 1	23,2 2	41,2 3	32,5 4

D20. Co ze studijního materiálu zvláště chybí, co by se mělo zlepšit?
(vypište).....

.....

.....

Přečtete si doposud uvedené parametry organizace výuky a eventuálně připojte další parametry, které jsme neuvedli.

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
D21.				
.....	1	2	3	4
D22.				
.....	1	2	3	4
D23.				
.....	1	2	3	4

Vyberte 3 pro Vás nejdůležitější parametry (do výběru můžete zahrnout i ty, které jste připojil(a) Vy, tedy všechny parametry D1. - D3., D6. - D16., D19., D21. - D23.)

D24. 1. nejdůležitější parametr					možnost výběru D8
D25. 2. nejdůležitější parametr					možnost učít D12
D26. 3. nejdůležitější parametr					praktické dovednosti D3

Na učitelskou / vychovatelskou profesi lze připravit, ale nelze ji beze zbytku naučit.

D27. Na kolik procent Vás může připravit na profesi učitele / vychovatele ideální škola?					63
				 %
D28. Na kolik procent Vás na tuto profesi připraví tato pedagogická fakulta?					33
				 %

E. Klima

E1. Zkuste vyjádřit několika (maximálně třemi) klíčovými slovy Váš převažující pocit z celkového klimatu na pedagogické fakultě

.....

E2. Prestiž Vámi studovaného oboru (aprobace) je na pedagogické fakultě

vysoká	1	19,3
průměrná	2	47,8
nízká	3	31,4

- E3. Když spolu studenti hovoří o studiu a nebo o povolání, pak je to spíše:
- | | | |
|--|---|------|
| o praktických, provozních otázkách studia (kde sehnat literaturu ke zkoušce apod.) | 1 | 71,2 |
| o problémech profese a našeho školství | 2 | 24,8 |
- E4. V případech, kdy spolu studenti hovoří o profesi a školství, děje se tak spíše:
- | | | |
|--|---|------|
| na základě podnětů z výuky (byť přitom s názory vyučujících polemizují) | 1 | 25,2 |
| vlastně proti výuce či do kontrastu s ní (výroky typu "Ve skutečnosti bych se potřeboval dozvědět, naučit...") | 2 | 55,5 |
| zcela nezávisle na podnětech z výuky | 3 | 17,5 |
- E5. Podle Vašeho názoru, studenti se mezi sebou stýkají, pomáhají si a podporují se v dostatečné míře
- | | | |
|------------|---|------|
| určitě ano | 1 | 13,5 |
| spíše ano | 2 | 52,6 |
| spíše ne | 3 | 29,2 |
| určitě ne | 4 | 4,7 |
- E6. Zažil(a) jste vůči sobě ze strany vyučujícího, funkcionáře nebo úředníka fakulty takový postup nebo chování, které by Vás opravdu rozhořčily?
- | | | |
|-----|---|------|
| ano | 1 | 58,8 |
| ne | 2 | 39,4 |
- Pokud ne, přejděte k otázce E13.*
- E7. Pokud ano, o událost jakého druhu šlo?
(Uveďte pouze jednu událost, která Vás rozhořčila nejvíc)
(vypište).....
.....
.....
.....
- E8. Pokud ano, koho se tato událost týkala?
- | | | |
|--------------------------------|---|------|
| jenom Vás | 1 | 9,5 |
| Vás a několika Vašich kolegů, | 2 | 17,5 |
| Vašeho celého studijního kruhu | 3 | 11,7 |
| Vašeho ročníku | 4 | 9,5 |
| Vašeho oboru | 5 | 6,9 |
| všech studentů fakulty | 6 | 5,1 |

E9. Pokud ano, došlo k této události ze strany:

učitele	1	38,3
funkcionáře	2	5,5
úředníka	3	12,8
někoho jiného, koho (vypište).....	4	2,9

E10. Pokud ano, požádal(a) jste o nápravu:

danou osobu	1	9,5
jejího nadřízeného	2	7,7
jiného učitele	3	3,3
svého studentského zástupce	4	2,9
Akademický senát	5	2,9
nechal(a) jste to být	6	33,9

E11. Pokud ano, postupoval(a) byste po zkušenosti v obdobném případě nyní stejně?

určitě ano	1	12,8
spíše ano	2	20,1
spíše ne	3	11,3
určitě ne	4	10,2

E12. Když ne, proč?

(vypište).....
.....

E13. Máte pocit, že jste o studijních povinnostech i o možnostech studia a života na fakultě jako celku informován(a) v dostatečné míře?

určitě ano	1	1,8
spíše ano	2	26,6
spíše ne	3	53,3
určitě ne	4	18,2

E14. Stává se Vám, že dodatečně zjistíte, že Vám něco na fakultě "uteklo" nebo, že jste něco "propásl(a)"?

nikdy	1	5,8
vyjíměčně	2	21,2
občas	3	55,1
poměrně často	4	17,5

Pokud nikdy, pokračujte otázkou E16.

E15. Jestliže se Vám to někdy stalo, uveďte o jaký druh události šlo:

(vypište).....
.....
.....

E16. Máte pocit, že byste dokázal(a) osobně s několika kolegy získat podporu ostatních, ať už studentů nebo učitelů, a prosadit nějakou, byť nepatrnou, změnu v podmínkách studia?

určitě ano	1	8,8
spíše ano	2	33,2
spíše ne	3	49,3
určitě ne	4	7,7

V následující části bloku Vás prosíme o zhodnocení chování učitelů, funkcionářů, úředníků či studentů. Zaznamenejte kolik procent spadá do nabízených 4 hodnot jednotlivých kritérií. Dbejte, aby se součet rovnal vždy 100%.

E17. Chování jednotlivých učitelů ke studentům - je korektní		- nekorektní		
	vždy	téměř vždy	občas	často
% učitelů:	30,5 %	44,8 %	18,4 %	6,3 %

Pozn.: Korektním chováním myslíme, že učitel respektuje Vaše práva, plní své povinnosti, drží dané slovo, nemění libovolně "pravidla hry" apod.

E18. Chování jednotlivých úředníků a funkcionářů fakulty ke studentům je - korektní		- nekorektní		
	vždy	téměř vždy	občas	často
% úř.a funkce.:	16,3 %	43,1 %	26 %	14,6 %

E19. Chování jednotlivých studentů k učitelům je podle Vaší zkušenosti - korektní		- nekorektní		
	vždy	téměř vždy	občas	často
% stud. :	26,7 %	43,2 %	22,6 %	7,5 %

E20. Postoj učitelů fakulty ke studentům je - vstřícný, kontakt se studenty vyhledávají		- odmítavý, snaží se kontaktu nebo spolupráci vyhnout		
	rozhodně:	spíše:	spíše:	rozhodně:
% učitelů:	24,3 %	43 %	25,7 %	7 %

E21. Studenti sami o kontakt a spolupráci s učiteli zájem - mají			- nemají	
	rozhodně:	spíše:	spíše:	rozhodně:
% stud.:	27,1 %	39,2 %	26,6 %	7,1 %

E22. Kontakt a spolupráce s učiteli by pro Vás mohly být - přínosné			- byla by to ztráta času	
	rozhodně:	spíše:	spíše:	rozhodně:
% učitelů:	49,1 %	30,7 %	14,6 %	5,6 %

E23. Máte Vy blízký či přímo přátelský pracovní vztah k některému ze svých učitelů?

ano	1	51,8
ne	2	44,5

Přečtěte si znovu hodnocení parametrů klimatu (E2 - E24) a pokud získáte pocit, že nějaké důležité parametry nebyly zmíněny, uveďte je.

E24.

.....

E25.

.....

E26.

.....

E27. Vzhledem k očekávání, které jste před zahájením studia měl, Vás celkové klima na PedF

příjemně překvapilo	1	1,8
myslel(a) jste si, že to bude horší	2	16,8
myslel(a) jste si, že to bude lepší	3	56,9
velmi zklamalo	4	23,7

F. Dráha 2

V tomto bloku se laskavě zkuste zamyslet nad Vaším vztahem ke studiu oboru a nad jeho vývojem podle zkušeností, které jste získal(a).

F1. Dostal(a) jste se na PedF napoprvé?

ano	1	83,9
ne	2	16,1
	0	85,8

F2. Pokud ne, na kolikátý pokus? 1 0,7 2 10,2 3 2,6 4 0,7
(vypište)

F3. Pokud ne, z jakého důvodu?

(vypište).....

F4. Hlásil(a) jste se kromě PedF UK v Praze ještě na nějakou jinou fakultu či VŠ?

ano, na jednu	1	25,2
ano, na více fakult	2	9,1
ne	3	63,1

F5. Pokud ano, na jakou či na jaké?
(vypište podle pořadí Vašeho zájmu včetně pedagogické fakulty)

1.

F6. 2.

F7. 3.

F8. I když jste se na žádnou jinou fakultu nehlásil, uvažoval(a) jste o nějakých jiných? O kterých?

(vypište)

F9.

F10.

F11. Proč jste se tam nakonec nehlásil(a)?

(vypište).....

.....

.....

.....

- F12. Byl na PedF v době Vašeho nástupu vypsán obor (aprobace), který jste si přál(a)?
- | | | |
|-----|---|------|
| ano | 1 | 73,4 |
| ne | 2 | 25,9 |
- F13. Který obor (aprobaci) jste si přál(a)?
(vypište)
- F14. Uveďte obor (aprobaci), na kterou jste se na PedF hlásil(a) zcela původně
(vypište)
- F15. Studium jste začal(a) s oborem (aprobací)
(vypište)
- F16. Pokud studujete některou z aprobací, kterému ze dvou oborů dáváte přednost?
(vypište)
- F17. Po seznámení se s různými disciplinami během studia a po celkové zkušenosti s ním, přál(a) byste si ještě nyní studovat stejný obor (aprobaci), který jste si přál(a) původně?
- | | | |
|------------|---|------|
| určitě ano | 1 | 31,8 |
| spíše ano | 2 | 38,3 |
| spíše ne | 3 | 18,2 |
| určitě ne | 4 | 6,9 |
- F18. Plánujete, máte vymyšlenou nějakou změnu oboru (aprobace) během studia?
- | | | |
|-----------------------------------|---|------|
| ano, přibrat na PedF obor | 1 | 12,4 |
| ano, přibrat obor na jiné fakultě | 2 | 11,3 |
| ano, změnit obor v rámci PedF | 3 | 1,8 |
| ano, opustit PedF | 4 | 1,5 |
| ano, jinou | 5 | 2,6 |
| ne | 6 | 67,5 |
- F19. Už jste nějakou změnu učinil(a)?
- | | | |
|-----|---|------|
| ano | 1 | 21,2 |
| ne | 2 | 75,9 |
- F20. Pokud ano, jakou
(vypište).....
.....
.....

F21. Co plánujete dělat po škole?

jít učit, vychovávat	1	71,5
jiné povolání	2	8,2
pokračovat ve studiu	3	10,8
více možností		8,0

F22. Pokud plánujete jiné povolání, uveďte jaké

(vypište).....

F23. Pokud chcete pokračovat ve studiu, uveďte jakou formou a v jaké vzdělávací instituci:

(vypište).....

F24. Kdybyste mohl(a) zopakovat volbu za stejných reálných podmínek (stejná nabídka fakult a vysokých škol, stejná šance dostat se na ně, ale už s dnešní zkušeností), hlásil(a) byste se:

opět na PedF, na stejný obor (aprobaci)	1	46,4
opět na PedF, ale na jiný vypisovaný obor (aprobaci)	2	17,2
na jinou fakultu	3	28,8
na jinou pomaturitní formu kvalifikace	4	5,5
šel(šla) byste po SŠ rovnou do praxe	5	1,8

F25. Kdybyste mohl(a) volbu zopakovat za podmínek poměrně ideálních (tj. za předpokladu, že se dostanete tam, kam si budete přát, a za současné nabídky), studoval(a) byste

opět PedF, stejný obor (aprobaci)	1	35,4
opět PedF, ale jiný vypisovaný obor (aprobaci)	2	17,5
jinou fakultu	3	41,2
jinou pomaturitní formu kvalifikace	4	4,4
šel(šla) byste po SŠ rovnou do praxe	5	1,1

F26. Uvítal(a) byste pro studium na pedagogické fakultě možnost zcela volné kombinace oborů? (To znamená ponechat na volbě studenta, jaké obory si zvolí pro své studium, bez omezení výběru na kombinace, jež jsou tradičně vypisovány v páru. Např. by to umožňovalo spojovat si všeobecně vzdělávací obor s pedagogikou, speciální pedagogikou, psychologii nebo učitelstvím pro 1. stupeň apod.)

ano	1	96,4
ne	2	3,3

F27. Zkuste se, prosím, k opakované volbě vrátit naposledy, nyní za podmínky volné kombinace oborů (včetně předpokladu, že byste se na ně dostal(a)), tedy za zcela ideálních podmínek. Studoval(a) byste:

opět PedF, stejný obor	1	28,1
opět PedF, stejný obor, ale v (nové) kombinaci	2	38
opět PedF, ale jiný vypisovaný obor	3	10,2
jinou fakultu	4	21,9
jinou pomaturitní formu kvalifikace	5	0,7
šel(šla) byste po SŠ rovnou do praxe	6	0,4

F28. Po skončení studia plánujete žít a pracovat trvale v:

Praze	1	31,4
v krajském městě	2	3,6
okresním městě	3	13,1
jinde	4	29,9
je mi to jedno	5	17,9

F29. Vaše rodinná situace a plány:

jste svobodný(á)	1	80,7
ženatý, vdaná	2	9,1
brzy už ženatý, vdaná	3	8,8
jiné	4	1,5

V následujících otázkách ,prosíme, vyplňte:

F30. Kolik máte dětí?	0 -	93,8
F31. Kolik (dalších) dětí chcete mít ještě během zbytku studia?	0 -	95,3
F32. Kolik (dalších) dětí chcete mít bezprostředně po ukončení studia?	0 -	62,8
F33. Kolik dětí chcete mít celkem?	2-3 -	82,1

Pracoval(a) jste (mimo praxe na pedagogické fakultě) někdy s dětmi nebo mládeží?
(zakroužkujte v každém řádku)

	ano	ne
F34. ano, jako učitel	1 38,3	2 61,7
F35. ano, jako vychovatel	1 38,7	2 60,6
F36. ano, jako vedoucí oddílu	1 59,5	2 40,5
F37. ano, jako vedoucí zájmového kroužku	1 34,3	2 65,7
F38. ano, jako vedoucí na letním táboře	1 63,9	2 36,1

G. Základní údaje

Nakonec Vás prosíme o několik údajů k Vaší osobě. Budou sloužit ke srovnání odpovědí podle různých skupin, rozhodně ne ke zjištění Vašeho jména.

G1. Jste:

muž	1	19,7
žena	2	80,3

G2. Rok narození:
(uvedte poslední dvojčíslí)

64-69	10,2
19.....	
70-73	89,8

G3. Trvalé bydliště:

Praha	1	40,1
krajské město	2	3,3
okresní město	3	13,9
jiné	4	42,7

G4. V místě fakulty bydlíte:

u rodičů	1	33,6
na koleji	2	32,5
jinde	3	19
nebydlím, dojíždím nad 30 km	4	14,6

G5. Studujete:

interně	1	97,4
externě	2	

G6. Současný obor a aprobace:

(vypište) /SPPG 25,5 / ZŠ1 26,3 / VVP 47,1/.....

G7. Ročník studia:

(vypište) /2.r. 27,4/ 3.r. 50,3 / 4.r.22,3 /.....

G8. Způsob Vašeho studia:

řádné studium	1	90,9
individuální studijní plán	2	8,8

Percepce dotazníku

Někdy se říká, že o významu nějakého sdělení nerozhoduje to, jak ho myslel jeho autor, ale to, jak ho pochopili ostatní lidé, adresáti sdělení.

Zkuste se, prosíme, zamyslet nad celkovým zaměřením právě zodpovězeného dotazníku a rozhodnout, zda byl podle Vás orientován spíše:

na identifikaci problematických, krizových
či negativních stránek studia na pedagogické
fakultě a jejich příčin

	1	24,5
--	---	------

na vyhodnocení celkové situace a na popis
stavu fakulty tak, jak je, a tak, jak by
vypadat měla

	2	70,1
--	---	------

na obranu daného stavu a jeho konzervaci,
dotazník se vyhýbá podstatným a problematickým
otázkám

	3	1,1
--	---	-----

(vypište jakým).....

.....

Děkujeme Vám za spolupráci.

PŘÍLOHA Č.2

E1. Klíčová slova celkového klimatu

POUZE "CHAOS/ZMATEK"

259 chaos, přátelé, učitelé+
255 chaos, prima psycholog, stipendium
349 zmatek, průměr
499 zmatek, neustálý pohyb
114 chaos
188 chaos
203 chaos
242 chaos
248 chaos
511 chaos
518 chaos
106 zmatek
110 zmatek
129 zmatek
193 zmatek
251 zmatek
253 zmatek
313 zmatek
314 zmatek
504 zmatek
624 zmatek, chaos
328 zmatenost
+ MÍRA
250 totální chaos
287 velký zmatek
260 momentálně: chaos
136 na některých katedrách klid jinde chaos, zmatek
352 zmatek, mírné zlepšování
CELKEM 27 "studentů" (9,9% z 274)

KRITIKA ORGANIZACE CHODU FAKULTY

"ŠPATNÁ ORGANIZACE"

Špatná organizace/Nepořádek

548 organizovaný zmatek
413 špatná organizace chodu fakulty
111 otrávenost, nuda, únava, špatná organizace
112 nuda, otrava, únava, nezorganizovanost
113 nuda, otrávenost, špatná organizace
\118 neodbornost, špatná organizace, minimální snaha něco měnit\2x
214 otevřené; zmatek v organizaci
/156 zájem ne všech (uč. i studentů), chaos v organizaci/
/183 neorganizovanost, zastaralost, nepružnost/

/510 nejistota, zmatek, neorganizace/
 \459 zmatek, neorganizovanost, neex.koncepce studia\
 \243 organizační chaos; špatný stud.plán; nejednotnost\
 \182 neuspořádanost (neorganizovanost), nekvalitní výuka někt.!
 předmětů\
 185 neuspořádanost, chaos
 \181 neúčelnost, neuspořádanost, vzhledem k efektu příliš mnoho
 vynaloženého času\
 /387 prázdnota, spěch, neuspořádanost/
 176 neorganizovanost, nepřehlednost
 209 nepřehlednost, zmatek
 210 zmatek, nepřehlednost
 /151 nepřehlednost, strnulost, stagnace/
 256 chaos zmatek nepořádek
 529 bordel zmatek chaos
 224 chaos, drahé bistro, nepořádek
 225 drahý bufet, zmatek, nepořádek
 257 zmatek, nepořádek
 /101 nepořádek, nízká úroveň, pasivita/
 /201 nepořádek, spěch/
 /507 nervozita neochota nepořádek/
 28 "hlasů" (10,2% z 274) \5 - viz č.118\ /8/

Neinformovanost

514 chaos, studijní od. nic neví
 457 chaos, nedostatečné informace
 435 chaos, neinformovanost, diskontinuita
 /264 chaos, nikdo není o ničem informován, odosobněnost!/
 218 chaos neinformovanost
 202 chaos, chybí inform. dostatečná
 /196 neschopnost, neinformovanost, chaos/
 215 neinformovanost, zmatek
 107 nedostatečná informovanost
 294 nedostatečná informovanost
 234 nikdo nic neví
 /263 formálnost, neinformovanost, zastaralost/
 12 "hlasů" (4,4% z 274) /3/

Nespolupráce

/486 nespolutpráce, vstřícnost, krátkozrakost/
 331 nespolutpráce mezi studenty a katedrami
 390 vstřícnost pedagogů, nespolutpráce kateder, ale jinak klid
 403 chaos, neschopnost? neochota spoluptpráce mezi jednotlivými
 katedrami
 \393 katedry se nedokáží dohodnout, fungující dobrý kontakt vy-
 učující x student, mnoho poznatků, málo práce, stávám se věd-
 cem, ne učitelem\
 \148 nemožnost komunikace, nepropojenost předmětů\
 \186 zmatek, nenávaznost, nekomunikativnost\
 \187 chaos, nenávaznost, nekomunikativnost\
 230 zmatek, nedorozumění, problémy
 549 zmatek, individualita, nesoulad
 /507 nervozita neochota nepořádek/
 11 "hlasů" (4,0% z 274) \4\ /2/

Uspěchanost/Nervozita/Nejistota

/212 rozlitané, uspěchané, neprofesionální/
/387 prázdnota, spěch, neuspořádanost/
/201 nepořádek, spěch/
472 uhoněnost, žádný klid pro práci
\266 zmatek, neucelenost, nedostatek času\
191 zmatek, velká spotřeba času
543 chaos, nerváky, "důležitost" vyučujících
/507 nervozita neochota nepořádek/
/458 nervozita, zmatek, nemohoucnost/
/354 nezáměr, zmatek, nervozita/
\244 nervozita, nejasnost, zmatek\
254 chaos, nejistota
/510 nejistota, zmatek, neorganizace/
160 zmatek, nejistota
/272 chaos, nejistota, nepružnost/
\226 k. nepodnětné, zmatek, nejistota\
16 "hlasů" (5,8% z 274) \3\ /8/

"VYŽILOST"

Setrvačnost/Vyžilost

/272 chaos, nejistota, nepružnost/
273 chaos, nepružnost
476 nepružnost, stejné jako před r.1989
/183 neorganizovanost, zastaralost, nepružnost/
\118 neodbornost, špatná organizace, minimál.snaha něco
měnit\2x
333 ignorace, otupělost x spokojenost s dan.stavem
/151 nepřehlednost, strnulost, stagnace/
278 svázanost, chaos, nesamostatnost
277 chaos, neschopnost stud.odd., svázanost
/196 neschopnost, neinformovanost, chaos/
/127 zmatek, nezaujetí, neschopnost/
/458 nervozita, zmatek, nemohoucnost/
515 neprofesionálnost, povrchnost, nezodpovědnost ke studentům
219 zmatek, nedůvěra ke studentům, neprofessionalita
/212 rozlitané, uspěchané, neprofesionální/
\237 nekoncepčnost, zmatek, neprofesionálnost\
/249 zmatek, nevědomost, nezáměr/
/316 zmatek nevědomost lhostejnost/
/486 nespolutřeba, vstřícnost, krátkozrakost/
/101 nepořádek, nízká úroveň, pasivita/
119 neživotnost, zmatek, beznaděj
401 bují zde byrokracie
138 intriky, ruka ruku myje, já na bráchu brácha na mě
247 kocourkov, staré struktury, zmatek
346 spousta věcí je tzv. "postavená na hlavu". pocit podrázené
role a malosti vůči učitelům
227 chaos, nevhodné vedení
171 nefungující starý stroj
241 staré zaběhané koleje, pohoda, klídek
/263 formálnost, neinformovanost, zastaralost/
177 unavené, vyžilé-někdy

323 málo nápadů, málo energie
240 dekadentní, ubíjející, chaos
198 depresivní, alibistické, nemotivující
355 zmatek, nepřímost
445 ostuda, přetvářka, lenost
418 depresivní, netvůrčí, ubíjející
/152 neinteresanost, danost/
288 nemožnost, prosadit změny
/310 nezám, nemožnost změny a výběru/
39 "hlasů" (14,2% z 274) \2 viz č.118\ /14/

Odcizenost/Formálnost

326 1) snaha udělat bez obtíží zkoušky; 2) byrokracie; 3) nedostatek peněz(viz katedra jazyků)
189 seminárka, skripta, zápočty+zkoušky
116 muset
319 marnost, oficiálnost, nuda
265 zmatek, odosobněnost, (občas s námi jednají jak s malými dětmi)
206 odcizenost, povýšenost
526 neosobní vztah
/264 chaos, nikdo není o ničem informován, odosobněnost!/
/329 odtrženost, formálnost, 0 aktivita/
467 chaos, odcizení, formalismus
312 zmatek formalismus
274 formálnost, zmatek
275 zmatek, formálnost
/263 formálnost, neinformovanost, zastaralost/
345 povinnost, formalita
\104 chaos, nedostatečná odbornost (ne vždy, ale na VŠ dost často), formálnost\
16 "hlasů" (5,8% z 274) \1\ /3/

Nezám/Lhostejnost

/156 zájem ne všech (uč. i studentů), chaos v organizaci/
542 chaos, nedůslednost, nezám
/127 zmatek, nezaujetí, neschopnost/
308 zmatek, nezám o problémy studentů, "pocit být ve škole jako puberták, ne dospělý čl."
440 zmatek, nezám, prázdná slova
522 uvolněnost, chaos, nezám
252 nezám, chaos
/354 nezám, zmatek, nervozita/
/249 zmatek, nevědomost, nezám/
139 nezám o věci na fakultě
/310 nezám, nemožnost změny a výběru/
/152 neinteresanost, danost/
\490 zmatek, nezám, neodbornost\
/316 zmatek nevědomost lhostejnost/
153 nuda, zmatek, apatie
229 zmatek, lhostejnost, beznaděj
239 apatie, nechů, chaos
105 nespokojenost, laxní přístup, svépomoc
302 letargie bezvýchodnost

/101 nepořádek, nízká úroveň, pasivita/
/329 odtrženost, formálnost, 0 aktivita/
21 "hlasů" (7,7% z 274) \1\ /9/

CELKEM "KRITIKA ORGANIZACE CHODU FAKULTY"
117 "studentů" \15 se překrývá s KVKV/S\ (42,7% z 274)

KRITIKA KVALITY VÝUKY A KONCEPCE VÝUKY/STUDIA

"NEDOSTATKY V KONCEPCI"

Nevysokoškolskost studia/výuky

293 připomíná střední školu
311 středoškolský systém studia
452 trapas, nejtěžší základní škola
487 vyšší středoškolské vzdělání
4 (1,5% z 274)

Nekoncepčnost studia/výuky

468 nekoncepčnost, boj o moc, nesmyslné přepedagogizování
a předidaktizování
491 bezkoncepčnost, chaos
233 chaos, nekoncepčnost, neodbavenost
184 bezkoncepčnost, chaos
162 chaos, nedostatky v koncepci
\237 nekoncepčnost, zmatek, neprofesionálnost\
207 chaotické hledání koncepce
488 zmatek, nejasná koncepce
489 zmatek, nejasná koncepce studia
\459 zmatek, neorganizovanost, neex.koncepce studia\
161 rozpačitost, neujasněná koncepce, často neschopní vyučující
406 neujasněnost, co vyučovat; roztržitost
267 zmatek - neujasněnost - chaos
269 chaos, nevyjasněnost, občas světlý zjev
217 zmatek, chaos, neujasněnost
\244 nervozita, neujasněnost, zmatek\
392 snaha něco změnit, ale neví se co a jak
180 nepromyšlený systém
276 zmatek, nepropojenost oborů (přednášek)
\243 organizační chaos; špatný stud.plán; nejednotnost\
\148 nemožnost komunikace, nepropojenost předmětů\
\186 zmatek, nenávaznost, nekomunikativnost\
\187 chaos, nenávaznost, nekomunikativnost\
305 neucelenost, chaos
284 zmatek, neucelenost
\266 zmatek, neucelenost, nedostatek času\
26 "hlasů" (9,5% z 274) \8\

"NEKVALITNÍ VÝUKA"

Zbytečnost/Nepřaktičnost

442 plno teorie
512 příliš teorie
108 teorie, rozvláčnost, než svůj obor-spec.pedagogiku-dostudují, pravděpodobně mě to přestane bavit
170 teorie, nuda, špatná úroveň
137 všechno a zároveň NIC (kvantita na úkor kvality)
145 problémy s banalitami, málo praxe
146 nedostatek praktic.zkušeností
245 chybí praxe, příliš teoretické, spousta předmětů nanic
303 zpátečnictví (HV), kvalita (Aj), zbytečnost (Pg)
410 teoretičnost, nespojitost s praxí
482 chaos, málo praxe, množství teorie, kterou nepoužiji
122 chaos, seminární práce, vše vzdáleno od praxe
199 nelogičnost, zmatek, nepřaktičnost
271 rodinné rozvláčné nepřaktické (nešťastné)
200 - v mnohých případech strata času!
\181 neúčelnost, neuspořádanost, vzhledem k efektu příliš mnoho vynaloženého času\
\393 katedry se nedokáží dohodnout, fungující dobrý kontakt vyučující x student, mnoho poznatků, málo práce, stávám se vědcem, ne učitelem\
103 chaos, formální práce, nevychova osobnosti
102 plno zbytečné a formální práce, chaos
232 chaos, zbytečnost
205 chaos paradox špatně využitý čas
197 chaos a nevyužití času
503 zmatek, zbytečnost
141 zbytečné, zmatek, opisování, nuda
24 "hlasů" (8,8% z 274) \2\
Neodbornost

477 SPPG: chaos, odborníci vymřeli X ČJ: vysoká odbornost pedagogů O.K.
\104 chaos, nedostatečná odbornost (ne vždy, ale na VŠ dost často), formálnost\
126 zmatek, neodbornost
\490 zmatek, nezájem, neodbornost\
\118 neodbornost, špatná organizace, minimál.snaha něco měnit\
109 nedynamičnost, mnoho let stará teorie
117 neodborná, nezajímavá
279 neodbornost pedagogů, lhostejnost studentů k výuce, studentský nezájem o toto dění
8 "hlasů" (2,9% z 274) \3\
\182 neuspořádanost (neorganizovanost), nekvalitní výuka někt.! předmětů\
\226 k. nepodnětné, zmatek, nejistota\
315 málo možnost výběru př. a sem., chaos
3 "hlasy" \2\
CELKEM "KRITIKA KVALITY VÝUKY A KONCEPCE VÝUKY/STUDIA"

65 "studentů" \15 se překrývá s KOCHF\ (23,7% z 274)

POUZE SUBJEKTIVNÍ STAVY A INTENCE

204 chaos, nuda
115 nuda, otrava
121 veget, nuda
258 nespokojenost-chaos-zmatek
190 chaos, stísněnost
192 stísněnost
120 pohoda, sklíčenost
492 zmatek, pesimismus, i snaha
280 zmar, zmatek, beznaděj
246 beznaděj, deprese, samostatnost v získ.pozn.
231 rozčarování, marnost, chaos
228 zmatek, bezmocnost, marnost
236 bezmocnost, skepse, chaos
125 zoufalství, stud
167 děs a hrůza
262 chaos, pocit méněcennosti
327 chaos, ztráta smyslu
235 je nutné najít mnoho jiných činností mimo školu, jinak
pocit prázdnoty, roztržitosti a nesmyslnosti
195 chaos, nic neumím, nevím
123 zmatek(binec) smůla(pech) kruh
154 některé praktické dovednosti, chuť učit, zmatek
332 nadšení-->údiv-->rezignace
270 je mi smutno
513 znechucení
622 zklamání
623 zklamání
168 ztráta ideálů
419 velké rozčarování
469 marnost, marnost, marnost, ...
144 chtěla bych už jít do praxe
301 únava z komunistů ve vedení a na katedrách + děkan
143 únava, chci do praxe
178 zdlouhavé, únavné
CELKEM 33 "studentů" (12,4% z 274)

POUZE POCHVALA + POCHVALA S VÝHRADAMI

124 dá se to vydržet
135 celkem poklidně
147 zmatek --> deprese --> nadšení
155 udělala jsem na sobě kus práce
268 převážně jasno, místy přehánky
391 pohoda, klid, zmatek ze zkouškových termínů. protože každá
fakulta podle svého
396 snesitelný, může být určitě lepší
398 domáckost prostředí
470 většinou pohoda
531 uspokojujivý
621 většinou příjemné, "lidské"
CELKEM 11 "studentů" (4% z 274)

NESPECIFICKÁ KRITIKA

140 individualismus

142 rozdílnost

304 nějakost

307 ne moc dobrý

261 nijak zvláštní

380 dost špatné

179 strom uprostřed pole

213 studium má své kladné i stinné stránky

238 -špatně působivá kuličkíada! RÁJ NA ZEMI TO asi... (upozor-
ňuji na sarkasmus v předchozí větě!)

CELKEM 9 "studentů" (3,3% z 274)

TOTAL 247 "studentů" (90,2% z 274)

PŘÍLOHA č. 3

Přehled respondenty navrhovaných parametrů "výuky" (C8 - C10)
a "organizace studia" (D24 - D26)

C. Výuka

Vztah k praxi, uplatnitelnost, využití v praxi, v budoucí profesi

101	C8. Uplatnění poznatků z přednášek a seminářů v praxi	Nepoužitelnost těchto poznatků
102	C8. Uplatnění poznatků v budoucí profesi	
109	C8. Význam pro praxi	Zbytečnost pro praxi
126	C8. Důležitost a užitečnost přednášky či semináře pro další praxi, život, práci	nejsou k ničemu
127	C9. Předn. a sem. pokládám za užitečné, využitelné	Pozn. na sem. a př. pokládám za zbytečné nepraktické
128	C8. Přednášky a semináře jsou do značné míry zaměřeny na praktickou oblast a využití	- nejsou ...
129	C8. Návaznost předmětů na praxi:	- pouze teorie
146	C8. Týkající se praxe a dalšího uplatnění	
160	C8. Převod teorie do praxe - využití v praxi	- nevyužití v praxi
168	C8. Zaměření na praxi přiměřeně dostatečné	nedostatečné
170	C8. Poznátky jsou teoretické	Praktické, využitelné
180	C8. Využití obsahu předn. a sem. v praxi	
181	C8. Využití většiny poznatků při budoucí praxi - bude	- nebude
186	C8. Přednášky a seminář s praxí - souvisí	- nesouvisí

187	C8. Jednotlivé přednášky a semináře svým obsahem-odpovídají nárokům praxe	Vůbec nemají souvislost s praxí
188	C8. Uplatnitelnost v budoucí praxi - k užitku	- bez smyslu
196	C8. Přednášky a semináře nám budou v praxi co platné	Nebudou
204	C8. Přednášky přinášejí něco pro praxi	
209	C8. Poznatky získané o před. a sem. jsou pro budoucí praxi +	-
217	C8. Jsou všechny přednášky a semináře v dnešním vyuč.rozsahu nezbytné pro praxi - ano	- ne
255	C8. Návaznost učiva --> praxe	Odtažitost
262	C8. Poznatky využitelné v praxi většina	málo využitelné
264	C9. Přednášky mi pomohou získané poznatky uplatnit v praxi	Opak
265	C8. Souvislost s praxí	Absolutní izolace od reality
294	C8. Povinně zařazené předměty do výuky jsou pro nás (co se týká praxe) - přínosné	- nepřínosné
301	C8. Užitečnost v praxi	
319	C8. Jsou přínosné pro vaše budoucí povolání	
330	C9. V přednáškách a sem. z pedagog. je více teorie a téměř žádná praxe	
387	C8. Naučené poznatky z VŠ uplatním v praxi	
410	C8. Použitelnost v praxi použitelné	nepoužitelné
413	C8. Poznatky jsou uplatnitelné v učitelské praxi	Poznatky jsou nepotřebné
452	C9. Návaznost na současné dění v oboru	

468	C8. Obsah výuky je pro budoucí povolání významný		irelevantní
469	C8. Obsah výuky vzhledem k jejímu praktickému využití: ano		ne
488	C8. Spojení s praxí		
489	C8. Spojitost s praxí		
503	C8. Příprava pro ped. praxi - dobrá		- nevyhovující
512	C8. Význam pro budoucí povolání		
537	C8. Poznatky využiju v praxi		Nevyužiju

Jiné aspekty kvality přednášek a seminářů

Aktuálnost

101	C9. Aktuálnost přednášek a seminářů		Zastaralost přednášek a seminářů
104	C8. Náročnost, aktuálnost		Nenáročnost, zastaralost
121	C10. Uspokojení ze získání nových vědomostí a informací ano		ne
170	C10. Srovnávací podněty např. ze zahraničí, nové metody		Nejsou nové metody
188	C9. Obsah učiva - neustále se opakuje		- obsahuje nové poznatky
227	C8. V jednotlivých oborech se dovidám - neustále nové informace		- informace se opakují
228	C8. Informace se v předmětech opakují		
233	(C8. Obsahy předn. jednotlivých předmětů na sebe po - semestrech navazují C10. Poznatky předávané na př. a sem. jsou dostatečně aktuální		- jsou pořád stejné) - jsou překonané zastaralé
248	C8. Na přednáškách se velmi často opakují stejné poznatky		Neustále nové poznatky
333	C8. Zajímavé, aktuální, živé		Nudné, mrtvé

Smysluplnost

103	C8. Smysluplnost výuky	Zbytečnost, nesmyslnost
108	C8. Smysluplnost začlenění	Počet hodin (jen zabírající čas ve studiu)
199	C8. Důležitost předmětů - nepostradatelné	- zbytečné
210	C8. Účelnost a využití v našem oboru	
235	C10. Svou osobností a propojením s praxí dává pedagog pocit smysluplnosti	Výkřik do prázdna bez studentova pocitu, že by se to k němu nějak více vztahovalo
242	C8. Zařazení některých přednášek a seminářů je zbytečné	
323	C8. Mají pro nás smysl	
327	C8. Výuka tak, jak probíhá v současnosti, postrádá SMYSL	
330	C8. Některé semináře jsou formalitou	

Suma a úroveň předávaných poznatků

226	C8. Výuka je dostatečná pro studenty VŠ	Výuka je příliš malá nepřiměřená VŠ
229	C8. Suma poznatků je nepřiměřeně malá	Dostatečná
233	C9. Suma poznatků na přednášk. a sem. je přiměřená VŠ	- nepřiměřená VŠ
241	C8. Suma poznatků na přednáškách a seminářích je dostatečně široká (odborně kvalitních poznatků)	- přednášky a semináře poskytují jen neustále opakující se povrchní popř. pouze základní informace

Zajímavost, poučnost

205	C9. Metody vedení přednášek a seminářů alternativní	únavné, nudné
352	C8. Výuka probíhá živou, přitažlivou formou	- únavnou, nezáživnou formou
537	C9. Přednášky a semináře jsou zajímavé, poučné	Nezajímavé, nudné

Povrchnost, uspěchanost

- 167
C8. Vzhledem k času v semestru je výklad
- probraný do hloubky | - spěšný, povrchní
- 264
C8. Smysluplné doplnění přednášek
procvičení učiva ev. doplnění | Opak
- 548
C8. Zvládnutí probírané látky za semestr
(C9. Možnost procvičení probírané látky)

Ostatní

- 121
C8. Dialog je jen formální |
C9. Projev vyučujícího srozumitelný |
- 127
C8. Připravenost přednášky semináře
promyšlenost koncepce, dostatečné
pomůcky materiál | Nepřipravenost
.....
- 139
C8. Využití pomůcek a materiálů pro výuku
- 240
C8. Odborné předm.
adekvátnost výuky | neadekvátnost
C9. Ostatní předm.
adekvátnost | neadekvátnost
- 329
C8. Hodnotvorná stránka přednášky
lidsky povzbuzující | odlidšťující

Vyučující

Odborná kompetence

- 120
C8. Pedagogové jsou odborníci | - či nikoliv
- 129
C9. Odborné znalosti vyučujícího: | - pouze teoretické
- 135
C8. Neodbornost učitelů | Odbornost
- 136
C8. Odbornost učitelů | Neodbornost
- 151
C8. Vyučují na fakultě
kvalifik. a fundování pedag. | - nevyučují
- 227
C9. Přednášející jsou
- kvalitní | - nekvalitní
- 263
C8. Úroveň znalostí pedagogů na seminářích
- 270
C8. Úroveň přednášejících |
- 280
C8. Úroveň přednášejících - odborná i *pedag.*

Osobní kvality a přístup

- 139 C9. Ochota vyučujícího pomoci, rady, podání informací (i vzhledem k časovému hledisku) |
- 176 C8. Přístup učitele ke studentům
Učitel jako partner |
- 207 C8. Pozitivní vztah vyučujícího ke studentům a ochota pomoci jim
ochotní | neochotní
- 235 C8. Osobnostní, lidská dimenze pedagoga
- inspirující a povzbuzující pro hledání v oboru i obecně | - není vnímán jako osobnost, ale pouze skrze přísun poznatků
- 237 C8. Na vyučujících je vidět jejich ohromná zaujatost pro daný obor |
- 288 C9. Zájem o to, aby se studenti něco naučili | Nezájem
- 303 C9. Vstřícnost, flexibilita učitelů |
- 305 C8. Přístup, zájem vyučujících k hodině

Ostatní

- 537 C10. Pedagogové, kteří připravují budoucí učitele, jim mohou být vzory | Odstrašující příklady

Koncepčnost výuky, její návaznost a propojenost,

- 129 C10. Vhodnost zařazení předmětů v 2. ročníku pětiletého studia: | - nevhodné
- 143 C8. Semináře se tématem vztahují k přednášce | Nevztahují
- 147 C8. Přednášky a semináře - návaznost mezi jednotlivými ročníky (koncepte)
- je výborná | - téměř žádná
- 167 C9. Věci se v přednáškách v různých předmětech
- nepřekrývají | - překrývají
- 185 C8. Jsou semináře vhodně rozloženy v jednotlivých předmětech do období čtyř let? |

226	C9. Obsahy přednášek tvoří celek, systém	Přednášky jsou stále stejné
233	C8. Obsahy předn.jednotl.předmětů na sebe po - semestrech navazují	- jsou pořád stejné
241	C9. Přednášky a semináře poskytují široký, ucelený obraz poznatků v dané problematice	- úzký, vnitřně nesourodý
247	C8. Přednášená látka se opakuje v jednotl.předmětech a ročnících -plynule nenavazuje-pořád dokola	- látka navazuje
248	C10.Příliš rozvláčné studium	Dobré časové rozvržení
352	C9. Výuka je koncepčně vedena	- nekonceptně, zmateně
390	C8. Pokud daný předmět vykládá více vyučujících - doplňují se	- nebo se často a zbytečně opakují
435	C8. Přednášky a semináře na sebe logicky navazují	Nenavazují
468	C10.Výuka má nějakou koncepci, organizaci určitě	naprostý chaos

Praxe, praktická příprava

105	C8. Praxe kvalitní	Nedostatečná
193	C8. Dostatečnost praxe	Nedostatečnost praxe
242	C9. Ped.praxe v současném rozsahu jsou dostatečné	zbytečná ztráta času pro studenty i učitele na školách
332	C9. Chybí praxe	
345	C9. Pedagog.praxe (délka, rozvržení do jednotl.ročníků)	
353	C8. Příklad Vám zastoupení praktické výuky dostatečné	

Možnost vlastní volby, výběr, volitelnost

105	C9. Možnost seberealizace vlastního rozhodování Dobrá	Nemožná
-----	--	---------

259	C8. Některé předměty (sem.) si mohu vybrat		nemohu
279	C8. Možnost individuální volby přednášejících a témat sem. ANO		NE
326	C8. Možnost výběru vyučujícího, kt.mi vyhovuje		
333	C9. Výběrové (povinné)		Povinné

Rozvrh, rozmístění fakulty, přejíždění

248	C9. Příliš mnoho přejezdů mezi budovami		Nemnoho proježděného času
255	C9. Semestrální časový rozvrh neuspěchaný		uspěchaný
331	C8. Rozvrh hodin je přiměřený z hlediska přejíždění z jedné budovy do druhé		
	C8. Počet vyučovacích hodin je přemrštěný		odpovídá

Zkoušky

114	C8. Průběh zkoušky pociťujete jako regulérní		
189	C8. Hodnocení zkoušek objektivní		subjektivní

Ostatní

D. Organizace studia

Jiné aspekty kvality přednášek a seminářů

229	úroveň studia cizích jazyků - je dostatečná?	4
233	máte pocit, že vaše studium obsahuje příliš velké penzum poslouchání banalit a známých věcí	1
(235	<i>povinná docházka u předmětů na něž by pro jejich kvalitu nikdo nechodil</i>)	
236	nedostatek odborníků	
262	teorie provázaná s praxí	3
264	převažují učitelé-přednášející, kteří neznají praxi?	2

265	převaha přednášejících-teoretiků	2
312	chybí přednášky zahraničních odborníků	1
549	odbornost učitelů, schopnost učit	2
182	lepší, kvalitnější výuka někt.předmětů	1

Koncepčnost výuky, její návaznost a propojenost

104	vhodnost výběru povinných předmětů	3
	spokojenost s % zastoupením jednotlivých předmětů	4
177	je jazyková výuka (tj.nutná součást VŠ vzdělání) zajišťována v uspokojivém množství a kvalitě	4
179	kvalitní učební plán (vypr.pro celé studium)	4
182	zrušení někt.předmětů	1
264	máte možnost získat odpovídající znalost jazyka ke studiu v zahraničí?	4
390	vyskytují se zbytečné přednášky [ztráta času]?	3
401	zvýšení počtu hodin jazyků	4
235	úplná absence výuky jazyků	1

Praxe, praktická příprava

154	možnost si sama kontaktovat školy a mít možnost učit v nich	2
155	prostor pro individ.praxi, indiv.kontakt s nejrůz.školy	3
167	možnost realizovat se v oboru na úkor výuky je možná	2
210	pozdní přestup do praxí, kt.je provázen vl. výukou (až 3.roč.) více praxe místo studia učebnic	1
246	prohloubení prakt.č.	1
249	máte dostatek déle trvajících praxí?	4
264	ověření teorie v praxi	4
265	ověřit si teorii v mini výstupech	4
279	organizace mimofakult.akcí (ve školách ...)	4

Možnost vlastní volby, výběr, volitelnost

151	možnost ovlivnit vlastní náplň a obsah přednášek a sem.	4
196	možnost vybrat si přednášky	4
219	možnost vybrat si vyučujícího, je nebo není	4
235	povinná docházka u předmětů <i>na něž by pro jejich kvalitu nikdo nechodil</i>	
238	volba-zcela dobrovolná-přednášejícího	4
	volba zkoušejícího	4
	volba termínu provedení jednotlivých zkoušek v průběhu celého studia (1.-5.roč.)	4
240	možnost volit si vyučujícího	4
	prostupnost výuky a ročníků	4
319	volná kombinovatelnost oborů je dostačující	4
	volná komb. přednášek a sem.(rozvrhu) je dostač.	4
332	neexist.možnost osob.stud.plánu-vše striktně řízené	1
333	možnost individuální profilace	4

Rozvrh, rozmístění fakulty, přejíždění

121	umístění vyučování na více místech ti vyhovuje	4
122	místo výuky	4

242	rozvrh hodin výuky umožňuje studentům i nějakou vedlejší činnost (výdělečnou), aniž by museli studium omezit	4
247	rozvrh přednášek a seminářů-v dopoledních hodinách, bez velkých přestávek	4
294	nevhodně vytvořený rozvrh vede k velkým časovým ztrátám	1
303	výuka v Brandýse od 8 ⁰⁰	4
468	několik pracovišť (Brandýs, Praha-Bohnice)	4
469	vhodnost výuky na několika pracovištích Pha, Brandýs)	4
548	<u>logická</u> organizace rozvrhu	3

Požadavky a prostor pro samostatnou studijní aktivitu

105	nutí Vás škola pracovat sám na sobě, na sebevzdělávání	1
147	možnost vlastní aktivity v předmětech (sem.prací)	3
193	volný čas na studium a seminární práce + diplom.pr.	4
229	volný čas pro práci v oboru	4
280	možnost samostudia	3
293	větší volnost v přípravě k souborným zkouškám	4
302	je prostor a čas pro studium dle vlastního zájmu?	4
440	dovoluje počet hodin v rozvrhu individ.studium podle hlubšího zájmu?	4
490	dovoluje počet hodin v rozvrhu individuální studium podle zájmu	4

Studijní oddělení

468	předražené poplatky studijního oddělení	1
499	nepružná práce studijního oddělení	
543	všeobecná informovanost je dostačující (stud. oddělení)	4

Ostatní

D21.

129	využití didakt.techniky	3
148	obtíž je v tom, že moje situace po vstoupení do HNUSu se značně změnila-je těžké hodnotit 4.ročníky dohromady: 3. a 4.ročník je zlomem (založení HNUSu)	
179	alternativní možn. (v rámci didaktik)	3
198	váš zájem o obor během studia stoupl	4
280	spolupráce s jinými fakultami	4
308	vyhovuje vám nutnost 75% účast na sem.	4
346	k D8 velké množství/málo zajímavých seminářů (jsou hned plné)	4
403	spolupráce jednotlivých kateder je dostatečná	4
468	možnost slevy na studijní materiál	1
543	podmínky úspěšného absolvování studia jsou dány předem	4

D22.

121	kulturní dění na fakultě	3
129	menší skupiny studentů při výuce	3
198	ztratil jste během studia zájem o obor	1
233	máte pocit, že vás stud.VŠ dostatečně připravilo v Č.jazyce(?)	4
302	konzultace s diskusí přístupnými pedagogy?	3

333 středněškolská kontrola docházky do seminářů 1
469 zvýhodnění (slevy) při nákupu lit. ve fakult.knihkupectví 1

D23.

121 vybavení pomůckami (nemám na mysli KDT) 3
182 omezení někt.zbytečných činností-psaní sem.prací z
roč.předmětů po straně připsáno-nemáme možnost
volby!-na fakultě se tím uměle udržují lidé,
o které studenti nejeví zájem (tzv.uspavači hadů!)
-staré struktury fungující podle zašlých principů;
dále antiprofesionálové a VŮBEC!) 1
240 spokojenost s charakterem školy 4

PŘÍLOHA č. 4

STRUKTURA PROFESE UČITELE

Struktura profese je ve své celistvosti popsána v rámci "vypisu výrazů commitmentu". Zde vystupuje jako míra významnosti existence jednotlivých parametrů ve struktuře profese, měřené četností, s jakou byly tyto parametry jednotlivými skupinami generovány.

Skupin studentů je 21, maximální četnost každého parametru (100%) je proto 21 (v případě, že se objevil vždy, u všech skupin studentů). Pokud se některý tento znak vyskytl v rámci jedné skupiny vícekrát, je zaznamenán v závorce.

	abs. četnost parametru (opakovaně v jedné skupině)	v % skupině)	jeho prožívání
kontakt s dětmi (blízký kontakt s dětmi, vztah k dětem, práce s dětmi, mít rád děti, potěšení z práce s dětmi)	21 + (5)	100%	++
odpovědnost (odpovědnost za děti -morální, právní, riziko, odpovědnost, morální zodpovědnost, za bezpečnost, zodpovědnost -následky)	17 + (3)	80%	+
kontakt s lidmi (kontakt s lidmi, vztah k lidem, kontakt s kolegy, rodiči, spolupráce s lidmi, spolupráce různých stran)	16 + (3)	76%	+
empatie, otevřenost, tolerance (empatie, vcítění, empatie-tolerance, empatie - naslouchání, vstřícnost-tolerance, porozumění - vcítění)	14 + (3)	67%	++
prestiž (nízká prestiž, přezíravý postoj společnosti, adekvátní postavení ve společnosti)	13	62%	-(+s)
peníze (malý plat, nízké platy)	13	62%	-
pomoc, rada (pomoc druhým, pomoc lidem, dávat naději, poradit, ukázat cestu, rádce, rada, dát vodítko)	12 + (2)	57%	++
předat, naučit (vzdělávat děti, předávat znalosti a zkušenosti, možnost předávat nepoznané, zprostředkovatel poznání, pomáhat v orientaci v poznání)	11 + (3)	52%	++
tvořivost (tvořivá práce, improvizace, originalita- vyvarovat se stereotypu)	11 + (1)	52%	++

prázdniny (pracovní doba)	11	52%	++
rozmanitost (rozmanitost, práce, pestrost, možnost obměny, různorodost, nejednotvárnost, proměnlivost, stále nové situace)	11	52%	++
čas mimo školu (příprava doma, neohraničená pracovní doba, prolínání pracovního a mimopracovního času)	9 + (1)	49%	-(s)
zpětná vazba výsledky (pocit užitečnosti, viditelnost výsledků, radost z výsledků dětí, radost z úspěchu dítěte)	8 + (2)	38%	++
zátěž a stres (velká zátěž, psychické i fyzické vypětí, nároky na psychickou odolnost)	8 + (2)	38%	-
vedení, organizace (vůdčí role, být vůdčí osobností, situace vojevůdce, organizační činnosti, organizátorský typ)	8 + (1)	38%	+(s)
trpělivost	8	38%	+(-)
seberealizace (snaha realizovat vlastní potřeby, smysl života)	8	38%	+
vzor, autorita	8	38%	+
rozvoj osobnosti dítěte (formování osobnosti dítěte, možnost modelovat duše dětí, překonávat osobnost, formování dětí)	7	33%	++
obor (zájem o obor, odbornost, možnost dělat obor, zdokonalovat se v oboru, láska k oboru)	7	33%	++
didaktičnost (schopnost naučit, schopnost předávat, didaktičnost, srozumitelnost látky, kvalitní výuka, vtipný výklad)	7	33%	+
obohacení se	6	29%	+(s)
deformace (učitelská d., profesionální d., nemoc z povolání)	6	29%	-
sebevzdělávání se, růst (profesní růst, neustále sebevzdělávání, prohlubování vlastního vzdělání)	6	29%	+
administrativa, podřízenost (začlenit se do systému, vyjít se systémem)	6	29%	
feminizace	5	23%	
divadlo (škola jako divadlo, být hercem, show, herectví - nastavovat zrcadlo)	4	19%	
materiální podmínky	4	19%	

ROZDÍLY MEZI OBORY V ČETNOSTI VYBRANÝCH PARAMETRŮ PROFESE

	SPPG	1. st	VVP
rada, pomoc	- * * * * / *	- - - / *	- - * - - - * * - * -
autorita, vzor	* * - - - / -	- * * / -	- - - - * - - - * * *
předat, naučit	* - - - * / *	- * - / *	- * - * * * - * - * -
vedení, organizace	* * - - - / *	- * - / -	* - - * - - * - - * -
zpětná vazba, výsledky	- * * * * / *	* * - * / -	- - - - - - - - * -
rozmanitost	- - - * * / *	* * - * / -	- * - * - * - * - * - -
tvořivost	- * - - * / -	* - * / -	- - - * * - - * - * *
empatie, otevřenost	* * * * * / -	* * * / *	- - * - * - * - - * *
trpělivost	* * * * * / -	* - - / -	- - - * * - - - * - -
zátěž, stres	- - - - - / -	* - * / -	- - * * - - - * * * *
kontakt s lidmi	- * * * * / -	* - - / *	* * * * * - * * * * *
kontakt s dětmi	* * * * * / -	* * * / *	* * * * * * * * * * *
odpovědnost	* * * - * / *	* * * * / *	- - * * * * * * * - * *
seberealizace	- * * - - / *	- * - / *	- * - - - - * - - - *
čas, příprava do školy	- * - - - / *	* - * / -	* - - - * * - * - - -
prestiž	- - - - - / *	* * * - / -	* * - * * * * * * * *
prázdniny	* - - - - / -	* - * / -	* * - * - * - - * * *
peníze	* - - * - / *	* * * * / -	* * - * * * - * - * -

* značí přítomnost parametru
- značí nepřítomnost parametru

ROZDÍLY MEZI OBORY VE STRUKTUŘE PROFESE

Pro každý obor jsou zachyceny nejčastěji generované kategorie a jejich prožívání studenty. Držíme se stále značení, jak bylo zavedeno ve výpisu výrazů commitmentu.

Obecná struktura profese

Kontakt s dětmi	+
Odpovědnost	(+)
Kontakt s lidmi	(+)
Empatie	+
Prestiž	(-)
Peníze	-
Pomoc, rada	+
Naučit, předat	+

VVP

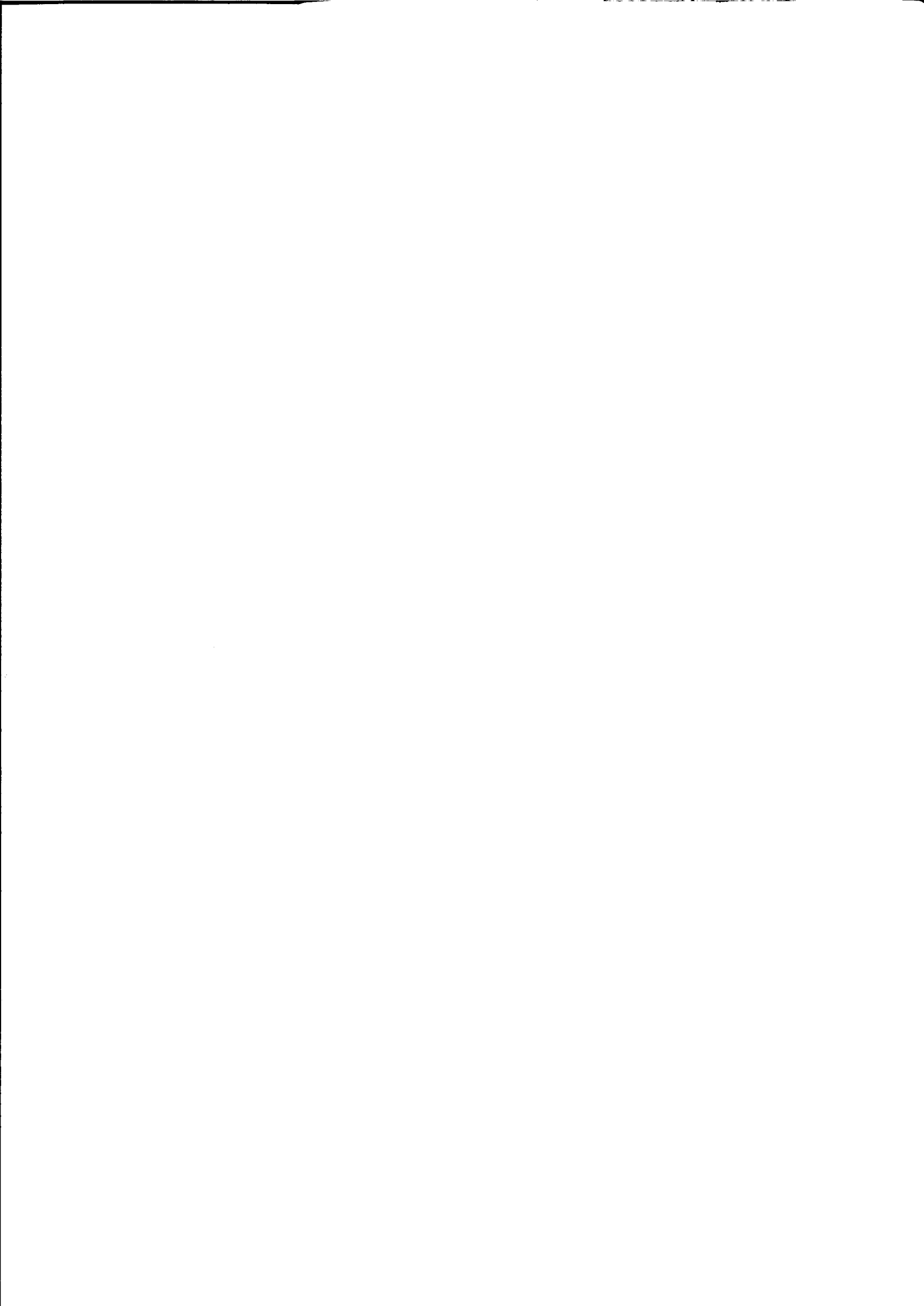
Kontakt s dětmi	+
Kontakt s lidmi	(+)
Odpovědnost	+ (-s)
Prestiž	
Naučit, předat	+
Empatie	+ (s)
Peníze	-
Prázdniny	+

SPPG

Kontakt s dětmi	+
Trpělivost	+
Otevřenost, empatie	+
Pomoc, rada	+
Zpětná vazba	+
Kontakt s lidmi	+ (-s)
Odpovědnost	+ (s)

1. stupeň

Odpovědnost	- +
Peníze	-
Kontakt s dětmi	+
Prestiž	-
Empatie, otevřenost	+ (+ -)
Zpětná vazba,	+
Rozmanitost práce	+
Příprava do školy a mimoškolní čas	- (+)



DOPLŇKY K INDEXU

KÓDOVÁ TABULKA

Počet pozic

2

2

4

1

ZAJIŠŤUJÍCÍ KATEDRA	ROK	APROBACE	ROČNÍK
---------------------	-----	----------	--------

ROK :	1989 - 90	90	ROČNÍK	II.	2
	1990 - 91	91		III.	3
	1991 - 92	92		IV.	4
	1992 - 93	93			

KATEDRA:	01	školní pedagogiky
	02	speciální pedagogiky
	03	pedagogické a školní psychologie
	04	filozofie a sociálních věd
	05	didaktické technologie
	06	českého jazyka
	07	české literatury
	08	odborné jazykové přípravy
	11	anglického jazyka a literatury
	13	matematiky a didaktiky matematiky
	14	chemie a didaktiky chemie
	15	biologie, zdravotní a ekologické výchovy
	16	technické výchovy
	17	výtvarné výchovy
	18	hudební výchovy
	19	tělesné výchovy
	20	občanské výchovy
	22	obecné pedagogiky

OBOR:	SPPG	0200
	Pg	01 + ...
	ZŠ1	2100
		21 + ...
	Čj	06 + ...

KATEDRA ŠKOLNÍ PEDAGOGIKY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
pedagogická komunikace	019306184	2	1.00	.00
vybrané problémy z pedagogiky	019311133	1	1.00	.00
předškolní pedagogika	019306012	8	1.13	.33
teorie výchovně - vzdělávacího procesu	019221193	7	1.14	.35
sociální pedagogika	019313143	6	1.17	.37
učitelské praktikum	019321002	6	1.17	.37
vybrané problémy z pedagogiky	019306184	4	1.25	.43
souvislá pedagogická praxe	019321173	4	1.25	.43
pedagogicko-psychologický semestr - praxe	019313163	3	1.33	.47
dějiny pedagogiky	019313163	3	1.33	.47
úvod do pedagogiky	019306202	7	1.43	.49
rozvoj pedagogicko-psychologických dovedností	019221193	7	1.43	.73
pedagogicko-psychologický semestr-praxe	019313143	6	1.50	.50
didaktika 1.stupně ZŠ	019321002	6	1.50	.76
předškolní pedagogika	019201063	13	1.54	.63
pedagogicko-psychologický semestr-didaktika	019311183	3	1.67	.94
sociální pedagogika	019313163	3	1.67	.94
rozvoj pedagogicko-psychologických dovedností	019221173	10	1.70	.64
sociální pedagogika	019306203	17	1.71	.57
diagnostika třídy	019221193	7	1.71	1.03
diagnostika třídy	019221183	11	1.82	.83
dějiny pedagogiky	019313143	6	1.83	.37
obecná pedagogika	019121193	6	1.83	.37
obecná didaktika	019201063	14	1.86	.52
úvod do pedagogiky	019313142	8	1.88	1.17
pedagogicko-psychologický semestr-školní pedagogika	019313163	3	2.00	.00
didaktika malotřídních škol	019321173	1	2.00	.00
pedagogicko-psychologický semestr-školní pedagogika	019313143	6	2.00	.58
teorie výchovně - vzdělávacího procesu	019221173	13	2.00	.96
pedagogicko-psychologický semestr-školní pedagogika	019306203	17	2.12	.76
pedagogika předškolního věku	019202003	30	2.13	.88
diagnostika třídy	019221173	7	2.14	.35
pedagogicko-psychologický semestr-didaktika	019313143	6	2.17	.34
obecná pedagogika	019121183	11	2.18	.72

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
úvod do pedagogiky	019213143	6	2.33	.47
školní pedagogika	019213144	7	2.43	.73
obecná didaktika	019113144	7	2.43	.90
základy pedagogiky	019113161	3	2.50	.50
obecná didaktika	019106184	5	2.60	.80
úvod do pedagogiky	019206203	17	2.65	.68
pedagogicko-psychologický semestr-didaktika	019313163	3	2.67	.47
obecná pedagogika	019013144	6	2.67	.75
základy pedagogiky	019113143	6	2.67	.94
didaktická diagnostika	019213143	3	2.67	.94
úvod do pedagogiky	019213162	3	2.67	.94
úvod do učitelské profese	019221002	7	2.71	.70
obecná pedagogika	019121173	13	2.85	.66
pedagogicko-psychologický semestr-didaktika	019306203	17	2.88	.68
základy pedagogiky	019106203	17	2.94	1.00
sociální pedagogika	019311183	1	3.00	.00
vybrané problémy z pedagogiky	019313144	5	3.00	.89
obecná pedagogika	019202002	25	3.08	.84
teorie výchovně- vzdělávacího procesu	019221183	11	3.09	.51
metody pedagogického výzkumu-statistika	019301063	14	3.15	.53
obecná didaktika	019306012	8	3.25	.83
pedagogicko-psychologický semestr-školní pedagogika	019311183	3	3.33	.47
školní pedagogika	019206184	6	3.50	.50
úvod do pedagogiky	019211183	4	3.50	.50
metody pedagogického výzkumu-statistika	019306012	8	3.63	.48
úvod do pedagogiky	019311172	10	3.90	.30
úvod do pedagogiky	019111183	2	4.00	.00
dějiny pedagogiky	019311183	1	4.00	.00

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
poruchy učení- výběrový seminář	029302003	7	1.00	.00
prostorová orientace nevidomých	029302003	4	1.00	.00
speciální pedagogika	029201063	14	1.07	.26
speciální pedagogika	029306012	8	1.50	.50
oftalmopedie	029302003	5	1.60	.49
základy ORL a foniatrie	029302002	26	1.62	.74
základy oftalmopedie	029302003	4	1.75	.43
tyflopédie	029202003	26	1.92	.92
základy ORL a foniatrie	029302003	16	1.94	.56
etopedie	029302003	7	2.14	.83
etopedie	029202003	29	2.21	1.00
psychopedie	029302003	11	2.36	.77
logopedie	029302003	7	2.43	.73
logopedie	029202003	31	2.55	.84
základy oftalmologie	029302002	25	2.56	1.02
základy a dějiny SPPG	029102003	21	2.62	.90
základy a dějiny SPPG	029302002	26	2.65	.68
somatopedie	029202003	32	2.69	.88
základy a dějiny SPPG	029202003	26	2.81	.79
základy SPPG	029102003	32	2.91	.72
surdopedie	029302003	11	2.91	1.08
výběrový seminář SPPG	029302003	1	3.00	.00
psychopedie	029202003	31	3.00	.88
základy SPPG	029202002	25	3.16	.61
výběrový seminář ETO.	029302003	4	3.25	.43
somatopedie	029302003	3	3.33	.94

KATEDRA PEDAGOGICKÉ A ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
pedagogická a sociální psychologie	039201063	12	1.00	.00
základy psychopatologie	039301063	12	1.00	.00
psychologie osobnosti	039113144	2	1.00	.00
patopsychologie	039302003	32	1.03	.17
pedagogická a sociální psychologie	039306012	7	1.14	.35
sociální psychologie	039221193	7	1.14	.35
pedagogicko-psychologický semestr-psychologie	039313143	6	1.17	.37
pedagogická a sociální psychologie	039221173	6	1.17	.37
patopsychologie	039321173	4	1.25	.43
obecná psychologie	039101063	15	1.27	.44
patopsychologie	039321193	7	1.29	.45
psychologie handicapovaného žáka	039321193	7	1.29	.45
psychologie handicapovaného žáka	039321173	13	1.31	.46
pedagogická a sociální psychologie	039202003	30	1.40	.66
psychologie osobnosti	039221002	7	1.43	.49
psychologie	039113144	2	1.50	.50
ontogenetická psychologie	039113144	2	1.50	.50
základy neurologie a psychiatrie	039302003	30	1.50	.62
úvod do psychologie	039313142	8	1.50	1.00
psychologie	039321002	7	1.57	.49
ontogenetická psychologie	039121193	7	1.57	.49
ontogenetická psychologie	039121183	10	1.60	.49
úvod do psychologie	039311172	8	1.63	.48
psychologie handicapovaného žáka	039321183	11	1.64	.64
patopsychologie	039321183	10	1.70	.64
ontogenetická psychologie	039121173	13	1.77	.80
psychologie	039213144	5	1.80	.40
základy neurologie a psychiatrie	039302002	26	1.85	.82
osobnostní a sociální výchova	039221002	7	1.86	.83
ontogenetická psychologie	039206012	8	1.88	.60
sociální psychologie	039113144	1	2.00	.00
ontogenetická psychologie	039213162	2	2.00	.00
rozvoj pedagogicko-psychologických dovedností	039221183	10	2.00	.63
pedagogická a sociální psychologie	039302002	26	2.00	.78
psychologie osobnosti	039106184	3	2.00	.82

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
pedagogicko-psychologický semestr-psychologie	039313163	3	2.00	.82
psychologie	039206184	6	2.17	.90
pedagogicko-psychologický semestr-psychologie	039306203	17	2.18	.92
psychologie osobnosti	039102003	32	2.22	.78
úvod do psychologie	039206012	8	2.25	.66
obecná psychologie	039006184	4	2.25	1.09
obecná psychologie	039013144	3	2.33	.47
ontogenetická psychologie	039106184	4	2.50	.50
úvod do psychologie	039213143	6	2.50	.96
úvod do psychologie	039211183	4	2.50	1.50
ontogenetická psychologie	039102003	28	2.61	1.08
pedagogicko-psychologický semestr-psychologie	039311183	3	2.67	.47
úvod do psychologie	039213162	3	3.00	.82
úvod do psychologie	039206203	17	3.18	.92
ontogenetická psychologie	039202002	26	3.23	.80
úvod do psychologie	039306202	7	3.71	.70
ontogenetická psychologie	039302003	2	4.00	.00

KATEDRA FILOZOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
filozofie	049111183	3	1.00	.00
speciální kurz FSV	049311183	2	1.00	.00
ekonomie	049202003	1	1.00	.00
sociální patologie	049302003	1	1.00	.00
úvod do filozofie	049211182	5	1.20	.40
ekonomie	049213143	4	1.25	.43
úvod do filozofie	049121173	7	1.29	.45
úvod do filozofie	049306012	8	1.38	.48
úvod do filozofie	049311172	10	1.40	.49
historie	049211182	5	1.40	.80
úvod do filozofie	049211172	9	1.44	.50
základní úvodní kurz FSV	049311172	2	1.50	.50
základní úvodní kurz FSV	049213123	6	1.50	.50
speciální kurz FSV	049313143	6	1.50	.50
základní úvodní kurz FSV	049113161	2	1.50	.50
základní úvodní kurz FSV	049213162	2	1.50	.50
speciální kurz FSV	049313163	2	1.50	.50
základní úvodní kurz FSV	049106203	15	1.67	.60
základní úvodní kurz FSV	049321002	6	1.67	.75
úvod do filozofie	049202003	6	1.67	.75
politologie II	049301203	9	1.67	.82
filozofie-politologie	049211183	3	1.67	.94
historie	049221193	3	1.67	.94
základní úvodní kurz FSV	049202003	29	1.69	.65
speciální kurz FSV	049302003	18	1.72	.73
úvod do filozofie	049221183	11	1.73	.62
základní úvodní kurz FSV	049306012	8	1.75	.66
úvod do filozofie	049221173	13	1.77	.89
úvod do filozofie	049102003	21	1.81	.96
speciální kurz FSV	049321183	11	1.82	.72
historie	049221002	6	1.83	.69
historie	049206012	7	1.86	.35
základní úvodní kurz FSV	049201063	13	1.92	.73
historie	049101063	16	1.94	.66
speciální kurz FSV	049301063	4	2.00	.00
ekonomie	049213144	2	2.00	.00
vývojová biologie	049113161	1	2.00	.00
sociologie, politologie	049121193	1	2.00	.00
úvod do etiky	049121183	1	2.00	.00
úvod do politologie	049202003	1	2.00	.00
úvod do filozofie	049113143	4	2.00	.71
speciální kurz FSV	049321193	7	2.00	.76
základní úvodní kurz FSV	049313142	8	2.00	1.00
etika	049202003	6	2.00	1.00
základní úvodní kurz FSV	049102003	19	2.00	1.03
úvod do filozofie	049121183	11	2.09	.79
historie	049211172	10	2.10	.70
úvod do filozofie	049221193	7	2.14	.83
základní úvodní kurz FSV	049302002	26	2.15	.91

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
základní úvodní kurz FSV	049113143	6	2.17	.90
úvod do filozofie	049202002	26	2.19	.88
speciální kurz FSV	049206184	4	2.25	.83
speciální kurz FSV	049213144	4	2.25	1.30
speciální kurz FSV	049321173	13	2.31	.82
sociologie	049221193	3	2.33	.47
základní úvodní kurz FSV	049113144	6	2.33	.75
úvod do estetiky	049121193	6	2.33	.75
úvod do filozofie	049311182	5	2.40	.80
historie	049202002	23	2.48	.58
speciální kurz FSV	049313144	4	2.50	.50
úvod do filozofie	049321002	4	2.50	.50
speciální kurz FSV	049306184	4	2.50	1.12
historie	049206202	5	2.60	.49
estetika	049121173	5	2.60	.80
úvod do filozofie	049106184	5	2.60	1.02
úvod do filozofie	049206012	8	2.63	.86
speciální kurz FSV	049306203	3	2.67	.47
úvod do filozofie	049313142	3	2.67	.47
úvod do filozofie	049221002	6	2.67	.75
úvod do filozofie	049213142	8	2.75	.66
úvod do etiky	049121193	5	2.80	.75
logika	049101203	1	3.00	.00
úvod do etiky	049202003	1	3.00	.00
historie	049213142	8	3.00	.50
základní úvodní kurz FSV	049106184	2	3.00	1.00
úvod do etiky	049121173	7	3.29	.88
estetika	049111173	2	4.00	.00

KATEDRA DIDAKTICKÉ TECHNOLOGIE

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
informační výchova	059206202	7	2.71	.88
technické výukové prostředky	059213144	7	2.71	.88
informační příprava	059113143	6	2.83	.37
informační výchova	059213142	8	3.00	.71
informační příprava	059211182	5	3.00	.89
informační příprava	059211172	9	3.11	.57
informační technologie	059206012	8	3.25	.43
informační příprava	059221002	7	3.29	.45
základy programování	059102003	13	3.31	.72
informační příprava	059113161	2	3.50	.50
technické výukové prostředky	059206184	6	3.50	.76
technické výukové prostředky	059302002	26	3.69	.46
informační příprava	059121193	7	3.71	.45
technické výukové prostředky	059321193	7	3.71	.45
technické výukové prostředky	059202002	24	3.75	.52
technické výukové prostředky	059321173	13	3.77	.42
informační technologie	059202002	21	3.81	.39
informační technologie	059102003	26	3.81	.48
technické výukové prostředky	059321183	11	3.82	.39
informační příprava	059121183	11	4.00	.00
informační příprava	059121173	10	4.00	.00
technické výukové prostředky	059202003	1	4.00	.00

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
úvod do bohemistiky	069206012	8	1.00	.00
proseminář z českého jazyka	069206012	8	1.00	.00
základy slavistiky a staroslověnštiny	069206184	6	1.00	.00
jazykový seminář	069306184	4	1.00	.00
mateřský jazyk	069121113	7	1.00	.00
syntax	069306202	7	1.14	.35
didaktika jazyka	069321193	7	1.14	.35
úvod do bohemistiky	069206202	6	1.17	.37
rétorika	069006184	6	1.17	.37
základy slavistiky a staroslověnštiny	069306203	17	1.18	.38
morfologie	069206012	8	1.25	.43
lexilogie	069206012	8	1.25	.43
seminář z českého jazyka	069206184	4	1.25	.43
mateřský jazyk	069121183	11	1.27	.45
kultura mluveného projevu	069221183	11	1.27	.45
didaktika jazyka	069321173	13	1.31	.46
fonetika	069006184	6	1.33	.47
historická mluvnice	069306184	6	1.33	.47
český jazyk	069111183	3	1.33	.47
základy slavistiky a staroslověnštiny	069301063	11	1.36	.64
kultura mluveného projevu	069221193	7	1.43	.49
jazykový seminář	069321193	7	1.43	.73
morfologie	069106184	6	1.50	.50
lexilogie	069106184	6	1.50	.50
rétorika	069313163	2	1.50	.50
praktická stylistika a rétorika	069321002	6	1.50	.50
morfologie	069101063	14	1.50	.63
jazykový seminář	069206203	10	1.50	.67
lexilogie	069101063	15	1.53	.72
technika řeči	069221173	13	1.54	.50
didaktika čtení a psaní	069321173	13	1.54	.75
český jazyk	069221183	11	1.55	.50
didaktika českého jazyka	069211183	11	1.55	.66
fonetika	069206012	7	1.57	.73
syntax	069306012	7	1.57	.73
textová lingvistika	069206184	5	1.60	.80
didaktika prvopočátečního čtení a psaní	069321183	11	1.64	.64
jazykový seminář	069201063	11	1.64	.77
morfologie	069106203	17	1.65	.84
fonetika	069206202	6	1.67	.47
rétorika	069221173	3	1.67	.47
jazykový seminář	069106203	6	1.67	.75

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
didaktika jazyka a slohu	069206184	6	1.67	.75
mateřský jazyk	069121173	13	1.69	.61
morfologie	069206202	7	1.71	.45
didaktika prvopočátečního čtení a psaní	069321192	7	1.71	.70
kultura mluveného projevu	069221173	7	1.71	.70
úvod do bohemistiky	069101063	15	1.73	.68
fonetika	069101063	14	1.79	.77
jazykový seminář	069321173	5	1.80	.40
syntax	069201063	11	1.82	.83
mateřský jazyk	069202002	26	1.85	.86
mateřský jazyk	069221002	7	1.86	.64
mateřský jazyk	069102003	32	1.88	.70
stylistika	069201063	4	2.00	.00
současný český jazyk	069206203	13	2.00	.39
technika řeči	069221193	7	2.00	.76
slovenština	069206184	6	2.00	.82
český jazyk	069113161	2	2.00	1.00
fonetika	069106203	16	2.06	.75
český jazyk III.	069321002	5	2.20	.40
současný český jazyk	069206184	4	2.25	.43
jazykový seminář	069321183	11	2.27	.62
rétorika	069101063	11	2.27	.75
rétorika	069306203	14	2.29	.88
kultura mluveného projevu	069321002	7	2.29	.88
český jazyk	069221193	7	2.29	1.03
textová lingvistika	069301063	9	2.33	.47
úvod do studia českého jaz.	069006184	6	2.33	.94
úvod do bohemistiky	069106203	17	2.35	.59
lexilogie	069106203	17	2.35	.76
stylistika	069106184	5	2.40	1.02
český jazyk a slovenština	069221173	13	2.46	.75
lexilogie	069206202	7	2.57	.73
syntax	069106184	5	2.60	.80
technika řeči	069221183	11	2.64	.64
rétorika	069301063	11	2.64	1.49
syntaktický seminář	069206203	14	2.71	.59
stylistika	069306012	8	2.75	.43
historická mluvnice	069301063	12	2.75	.43
kapitoly z české sémantiky	069306184	5	2.75	.83
didaktika jazyka a slohu	069202003	10	2.80	.60
úvod do pragmatiky	069306184	5	2.80	.98
český jazyk	069213142	6	2.83	.69
základy jazykovědy	069306184	6	2.83	.90
český jazyk	069113143	6	2.83	.90
rétorika	069106203	15	2.87	.81

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
textová lingvistika	069306203	16	2.88	.83
rétorika	069106184	1	3.00	.00
proseminář z českého jazyka	069206202	6	3.00	.58
didaktika jazyka a slohu	069301063	13	3.23	.70
historická mluvnice	069306203	16	3.24	.55
rétorika	069311183	4	3.25	.83
slovenština	069301063	11	3.00	1.15
stylistika	069306202	7	3.29	.45
technika řeči	069302002	24	3.33	.75
slovenština	069306203	17	3.47	.61
rétorika	069202003	10	3.50	.67
rétorika	069313143	5	3.00	1.41
rétorika	069302002	25	3.64	.62
didaktika jazyka a slohu	069306203	16	3.81	.39

KATEDRA ČESKÉ LITERATURY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
slovenská literatura	079306012	2	1.00	.00
dějiny světové literatury	079106184	1	1.00	.00
literární exkurse	079206184	4	1.00	.00
starší česká literat.	079306184	5	1.00	.00
literární seminář	079306184	4	1.00	.00
česká literatura po r.1945	079206184	6	1.17	.37
česká literat. před r.1945	079106184	5	1.20	.40
literární seminář	079206203	17	1.24	.55
úvod do studia literatury	079206012	8	1.25	.43
světová literatura	079306012	6	1.33	.47
didaktika literární výchovy	079206184	6	1.33	.47
česká literatura 20. stol.	079206203		1.41	.49
česká literatura po r.1945	079306203	17	1.41	.60
úvod do studia literatury	079206202	7	1.43	.73
česká literatura 20.stol.	079201063	9	1.44	.68
svět. literatura do r.1945	079106184	4	1.50	.50
česká literatura 19.stol.	079106203	16	1.63	.60
česká literatura 20 stol.	079306012	8	1.63	.70
česká literatura po r.1945	079301063	11	1.64	.48
teorie literatury	079221002	7	1.71	.70
didaktika literární výchovy	079301063	10	1.80	.60
česká literatura 19.stol.	079101063	14	1.80	.65
česká literatura 19.stol.	079006184	5	1.80	.75
česká literatura 19.stol.	079206202	6	1.83	.37
slovenská literatura	079306202	7	1.86	1.12
literatura pro děti a mládež	079206203	16	1.94	.66
česká literatura 20. stol.	079306202	5	2.00	.00
česká literatura 19.stol.	079106184	1	2.00	.00
dram. hry a improvizace	079321002	1	2.00	.00
česká literatura 19.stol	079206012	8	2.00	.50
úvod do studia literatury	079006184	6	2.00	.58
literární exkurse	079206203	14	2.00	.76
úvod do studia literatury	079101063	16	2.00	.87
literární seminář	079201063	2	2.00	1.00
literárně dramatický sem.	079321193	7	2.00	1.07
literatura	079302002	26	2.04	.76
literatura pro děti a mládež	079202002	26	2.08	.73
literatura pro děti a mládež	079306012	8	2.13	.60
literární seminář	079306012	8	2.13	.60
česká a světová literatura	079321002	7	2.14	.83
didaktika literární výchovy	079321173	11	2.18	.83
slovenská literatura	079106184	5	2.20	.40
úvod do studia literatury	079106203	17	2.24	.73
literární exkurse	079206012	8	2.25	.97
didaktika literární výchovy	079321193	7	2.29	.70
literatura pro mládež	079121173	10	2.30	.78

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
literatura pro děti a mládež	079221173	3	2.33	.47
didaktika literární výchovy	079321183	11	2.36	.48
literatura pro děti a mládež	079201063	14	2.36	.72
světová literatura	079306202	5	2.40	.80
umění pro děti	079221193	7	2.43	1.18
úvod do literatury	079102003	30	2.50	.92
didaktika literární výchovy	079306203	17	2.53	.78
literatura pro děti a mládež	079306202	7	2.57	.49
úvod do literatury	079121193	7	2.57	.73
literatura pro mládež	079121183	11	2.64	1.30
dějiny české a slovenské literatury	079202003	28	2.68	.85
úvod do literatury	079121173	10	2.70	.78
literatura pro mládež	079121193	7	2.86	.64
slovenská literatura	079206203	9	2.89	.99
česká a světová literatura	079221173	10	2.90	.83
úvod do literatury	079121183	11	2.91	.90
dramatická výchova	079321002	1	3.00	.00
česká a světová literatura	079221193	7	3.00	.76
úvod do literatury	079221173	3	3.00	.82
umění pro děti	079221173	10	3.10	.70
literárně dramatický sem.	079321173	11	3.36	.64
teorie literatury	079221183	11	3.45	.78
umění pro děti	079221183	11	3.55	.78
literárně dramatický sem.	079321183	11	3.73	.62
umění pro děti	079221002	7	3.86	.35

KATEDRA ANGLICKÉHO JAZYKA

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
současný jazyk- syntax	119311182	4	1.00	.00
anglická literatura	119311182	5	1.00	.00
současný jazyk- syntax	119311172	1	1.00	.00
interpretace z textů	119111183	1	1.00	.00
fonetika a fonologie	119211183	3	1.00	.00
současný jazyk- syntax	119311183	2	1.00	.00
volitelný seminář z aj.	119311173	1	1.00	.00
angličtina -specializace	119321002	2	1.00	.00
praktický jazyk	119311182	5	1.20	.40
současný jazyk- morfologie	119311182	5	1.20	.40
současný jazyk	119311172	5	1.20	.40
současný jazyk-lexikologie	119311182	4	1.25	.43
didaktika angl. jazyka	119311183	4	1.25	.43
anglická literatura	119211182	3	1.33	.47
současný jazyk- syntax	119211183	3	1.33	.47
praktický jazyk	119111183	4	1.50	.50
současný jazyk-lexikologie	119311183	2	1.50	.50
úvod do studia angl. liter.	119111183	4	1.50	.87
praktický jazyk	119211182	5	1.60	.49
fonetika a fonologie	119311182	5	1.60	.49
současný jazyk- morfologie	119311172	3	1.67	.47
praktický jazyk	119211183	3	1.67	.47
současný jazyk- morfologie	119211183	3	1.67	.47
anglická literatura	119211183	3	1.67	.47
fonetika a fonologie	119311172	9	1.78	.63
úvod do studia angl. liter.	119211182	5	1.80	.75
anglická literatura	119211172	6	1.83	.69
reálie VB a USA	119111183	4	2.00	.00
volitelný seminář z aj.	119111133	1	2.00	.00
praktický jazyk	119311172	10	2.00	.63
úvod do studia aj.	119111183	4	2.00	.71
praktický jazyk a reálie	119211172	10	2.10	.83
anglická literatura	119311172	10	2.10	.83
dějiny VB a USA	119211182	5	2.20	.40
anglická literatura	119111183	3	2.33	.94
anglická gramatika	119211172	2	2.50	.50
úvod do studia angl. liter.	119211172	10	2.60	.49
současný jazyk	119211182	5	2.60	1.20
současný jazyk-lexikologie	119211183	4	2.67	1.25
praktický jazyk a reálie	119311183	4	2.75	.83
dějiny VB a USA	119211172	10	2.90	.70
současný jazyk	119211172	1	3.00	.00
fonetika a fonologie	119111183	4	3.00	.00
úvod do studia aj.	119211172	10	3.30	.64
americká literatura	119311183	3	3.33	.47
současný jazyk- morfologie	119111183	4	3.50	.50
úvod do studia aj.	119211182	5	3.60	.49
dějiny VB a USA	119111183	3	4.00	.00

KATEDRA MATEMATIKY A DIDAKTIKY MATEMATIKY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
teorie množin	139311133	1	1.00	.00
didaktika matematiky	139311133	1	1.00	.00
proseminář z analýzy	139213142	1	1.00	.00
matematická analýza	139313142	3	1.00	.00
analytická geometrie	139213144	1	1.00	.00
analytická geometrie	139313144	1	1.00	.00
algebra a				
teoretická aritmetika	139113163	2	1.00	.00
geometrie	139213163	2	1.00	.00
programování a počítače	139313163	2	1.00	.00
metody řešení				
matematických úloh	139313163	1	1.00	.00
didaktika matematiky	139313163	2	1.00	.00
metody řešení				
matematických úloh II	139313163	1	1.00	.00
proseminář z algebry	139013144	6	1.17	.37
základy teorie aritmetiky	139102003	6	1.17	.37
matematická analýza	139213142	8	1.25	.66
logika, základy algebry	139102003	11	1.27	.62
logika	139121193	7	1.29	.45
didaktika aritmetiky a				
geometrie	139321193	7	1.29	.45
didaktika aritmetiky a				
geometrie	139321173	23	1.31	.46
matematická analýza	139113143	6	1.33	.47
algebra a				
teoretická aritmetika	139213143	5	1.40	.49
geometrie	139213143	5	1.40	.49
geometrie	139213144	6	1.50	.50
geometrie II	139313144	2	1.50	.50
matematická analýza	139113161	2	1.50	.50
geometrie	139113161	2	1.50	.50
algebra a				
teoretická aritmetika	139213162	2	1.50	.50
základy teorie aritmetiky	139321002	6	1.50	.50
matematická analýza	139013144	7	1.57	.49
výběrový seminář z matemat.	139221193	7	1.57	.49
geometrie	139313144	5	1.60	.49
logika	139121173	10	1.60	.66
geometrie	139221183	11	1.64	.48
logika	139121183	11	1.64	.64
algebra a				
teoretická aritmetika	139113143	6	1.67	.47
matematická analýza	139313143	6	1.67	.75
algebra a				
teoretická aritmetika	139013144	7	1.71	.45
základy teorie aritmetiky	139221193	7	1.71	.45
matematická analýza	139113144	7	1.71	.70

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
geometrie	139121173	10	1.80	.40
metody řešení				
matematických úloh	139313143	5	1.80	.75
teoretická aritmetika				
s historií	139221183	11	1.82	.57
geometrie	139113143	6	1.83	.69
algebra	139221002	7	1.86	.64
geometrie	139221193	7	1.86	.64
metody řešení				
matematických úloh	139121193	7	1.86	.99
geometrie	139213142	8	1.88	.33
algebra a				
teoretická aritmetika	139213142	8	1.88	.60
logika a základy algebry I	139202002	26	1.88	.70
algebra	139121173	10	1.90	.54
geometrie	139121183	11	1.91	.51
výběrový seminář z matemat.	139221173	11	1.91	.67
didaktika matematiky	139202003	11	1.91	.90
algebra a				
teoretická aritmetika	139111133	1	2.00	.00
algebra a				
teoretická aritmetika	139211133	1	2.00	.00
výpočetní technika	139211133	1	2.00	.00
proseminář - analýza	139113143	1	2.00	.00
proseminář - algebra	139113143	1	2.00	.00
matematická analýza III	139313144	2	2.00	.00
matematická analýza	139313163	1	2.00	.00
vol. obsah (matematika)	139321002	1	2.00	.00
zákl.elementární aritmetiky	139121173	3	2.00	.00
matematika	139202003	1	2.00	.00
metody řešení				
matematických úloh	139213143	5	2.00	.63
metody řešení				
matematických úloh	139121173	10	2.00	.63
teorie aritmetiky				
s historií	139221173	10	2.00	.63
základy teorie aritmetiky	139202002	26	2.00	.73
výb. seminář z matematiky	139221183	10	2.00	.77
programování a počítače	139213143	6	2.00	.82
proseminář z geometrie	139013141	6	2.00	.82
metody řešení				
matematických úloh	139213162	2	2.00	1.00
matematická analýza	139313144	7	2.14	.35
algebra a				
teoretická aritmetika	139113144	7	2.14	.64
algebra	139121193	7	2.14	.64
metody řešení				
matematických úloh	139221173	11	2.18	.72
metody řešení				
matematických úloh	139221183	11	2.18	.72

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
didaktika aritmetiky a geometrie	139321183	11	2.18	.83
výb. seminář z matematiky	139202003	5	2.20	1.17
geometrie	139221173	9	2.22	.63
metody řešení matematických úloh	139121183	11	2.27	.75
geometrie	139121193	7	2.29	.70
didaktika matematiky	139213144	7	2.29	1.03
metody řešení matematických úloh	139221193	7	2.29	1.03
programování a počítače	139213162	3	2.33	.47
základy element. geometrie	139221173	3	2.33	.47
základy element. aritmetiky	139221173	3	2.33	.47
didaktika matematiky	139313143	6	2.33	.75
metody řešení matematických úloh	139221002	6	2.33	.75
algebra a teoretická aritmetika	139313142	3	2.33	.94
algebra	139121183	11	2.36	.64
výpočetní technika	139113144	7	2.43	1.18
základy element. geometrie	139202003	11	2.45	.99
konstrukční geometrie	139113144	6	2.50	.96
didaktika matematiky	139313144	5	2.60	.80
statistika a pravděpodobnost	139313163	3	2.67	.47
metody řešení matematických úloh	139321002	7	2.67	.75
díplomový seminář	139313144	3	2.67	1.25
konstrukční geometrie	139213144	7	2.71	.70
statistika a pravděpodobnost	139313143	5	2.80	.75
didaktická a výpočetní technika	139213144	6	2.83	.69
statistika a pravděpodobnost	139313144	6	2.83	1.07
matematická analýza	139111133	1	3.00	.00
konstrukční geometrie	139211133	1	3.00	.00
matematická analýza	139211133	1	3.00	.00
konstrukční geometrie	139311133	1	3.00	.00
geometrie	139311133	1	3.00	.00
metody řešení mat. úloh	139311133	1	3.00	.00
geometrie	139313142	3	3.00	.00
programování	139313143	6	3.00	.00
geometrie	139321002	5	3.00	.63
programování a počítače	139313142	8	3.00	.71
metody řešení matematických úloh	139213144	6	3.00	1.00
geometrie	139221002	7	3.14	.35
teorie množin	139213144	7	3.14	.83
základy element. geometrie	139302002	26	3.40	.75
didaktická a výpočetní technika	139311133	1	4.00	.00

KATEDRA CHEMIE A DIDAKTIKY CHEMIE

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
cvičení z organické chemie	149213143	5	1.00	.00
laboratorní praxe	149213143	1	1.00	.00
organická chemie - výb.př.	149213143	1	1.00	.00
didaktika chemie ZŠ	149313143	6	1.00	.00
didaktika chemie ZŠ	149213144	6	1.00	.00
zájmová činnost v chemii	149213144	2	1.00	.00
volit.přednáška z chemie	149313144	2	1.00	.00
organická chemiech	149213133	6	1.17	.37
chemizace - výběrová př.	149313143	4	1.25	.43
cvičení z anorg. chemie	149213142	6	1.33	.47
laboratorní technika	149113143	6	1.33	.47
anorganická chemie	149213142	8	1.38	.48
laboratorní technika	149213142	8	1.38	.70
obecná a fyzikální chemie	149213142	8	1.50	.50
metody chemického výzkumu	149113144	7	1.50	.50
chemie a životní prostředí	149213144	7	1.57	.49
exkurze z chemie	149113144	5	1.60	.49
speciální didaktika chemie	149213144	4	1.75	.83
chemie a životní prostředí	149313143	6	1.83	.37
obecná chemie	149013144	7	1.86	.64
cvičení z analytické chemie	149313142	5	2.00	.00
organická chemie - výb.př.	149313142	1	2.00	.00
metody chemického výzkumu	149213143	6	2.00	.00
chemická a fyz. praktika	149321183	11	2.00	.43
toxikologie	149213142	8	2.00	.50
biochemie	149213143	6	2.00	.58
preparat. anorg. chemie	149113143	6	2.00	.63
biochemie-seminář	149313142	4	2.00	.82
elementarizace				
metod chemického výzkumu	149213143	3	2.00	.82
diplovový seminář z chemie	149313144	4	2.00	.82
cvičení z organické chemie	149113144	4	2.00	1.00
cvičení z fyzik.chemie	149313144	5	2.00	1.10
fyzikální chemie	149313144	7	2.14	.83
obecná a fyzikální chemie	149113143	6	2.17	.37
toxikologie	149113143	6	2.17	.69
anorganická chemie	149113143	6	2.17	.69
organická chemie II	149313144	5	2.20	.75
exkurze z chemie	149313142	8	2.25	.43
seminář z organické chemie	149313142	4	2.25	.43
geochemie	149213142	8	2.25	.66
organická chemie	149213142	8	2.25	.83
exkurze z chemie	149213143	4	2.25	1.09
cvičení z organické chemie	149313142	6	2.33	.94
geochemie	149113143	6	2.50	.50
chemické přípravy a výroby	149213143	6	2.50	.96
toxikologie	149113144	6	2.50	.96
anorganická chemie	149013144	7	2.71	.70
hospitace z chemie	149213144	4	2.75	.83

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
analytická chemie	149313142	8	2.75	.97
cvičení z biochemie	149313144	5	2.80	1.17
laboratorní technika	149013144	6	2.83	.69
chemické přípravy a výroby	149113144	6	2.83	.69
biochemie	149313144	6	2.83	.69
biochemie	149313142	7	2.86	.64
xenobiochemie	149313142	1	3.00	.00
administrativa				
učitele chemie	149313143	1	3.00	.00
toxikologie	149213144	1	3.00	.00
metody chemického výzkumu	149213144	1	3.00	.00
obecná didaktika chemie	149213144	6	3.00	.58
struktura				
a vlastností látek	149213144	7	3.14	.64
xenobiochemie	149313142	6	3.17	.69
administrativa				
učitele chemie	149113144	7	3.29	.45
organická chemie	149313142	3	3.33	.47
chemické přípravy a výroby	149313142	8	3.50	.50
obecná didaktika chemie	149313143	6	3.50	.50
struktura				
a vlastností látek	149313143	6	3.67	.75
průpravné předměty	149013144	4	3.75	.43
preparat. anorg. chemie	149113144	1	4.00	.00
fyzikální chemie	149113144	4	4.00	.00
cvičení z organické chemie	149113144	4	4.00	.00
exkurze z chemie	149213144	4	4.00	.00

KATEDRA BIOLOGIE, ZDRAVOTNÍ A EKOLOGICKÉ VÝCHOVY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
nepovinný kurz - botanika	159321183	11	1.18	.39
biologie člověka	159202003	11	1.18	.39
biologie člověka	159202002	26	1.19	.39
biologie člověka	159102003	32	1.19	.39
vývojová biologie a zdravotní výchova	159121173	13	1.23	.42
nepovinný kurz-ornitologie	159321183	11	1.25	.34
vývojová biologie a zdravotní výchova	159121183	11	1.36	.48
základy ekologie a životní prostředí	159306012	8	1.38	.48
vývojová biologie a zdravotní výchova	159121193	7	1.43	.73
nepovinný kurz - zoologie	159321183	7	1.57	.49
vývojová biologie a zdravotní výchova	159113143	6	1.67	.75
vývojová biologie a zdravotní výchova	159221002	7	1.71	.45
základy pediatrie	159302002	26	1.77	.70
antropologie a vývojová biologie	159306012	8	1.88	.93
vývojová biologie a zdravotní výchova	159101063	13	2.08	.83
základy ekologie	159301203	3	2.25	.43
biologie dítěte	159006184	6	2.33	.75
biologie dítěte	159013144	7	2.43	.90
základy ekologie a živ. prostředí	159213162	2	2.50	.50
kurz pěstiteleských prací	159321193	7	2.57	.73
kurz pěstiteleských prací	159321173	12	2.58	.86
antropologie	159311172	10	2.60	.80
antropologie	159311182	5	2.80	.75
zdravotní výchova	159313144	7	2.86	.83
antropologie a vývojová biologie	159313142	8	2.88	.33
vývojová biologie a zdravotní výchova	159106203	16	2.94	.83
základy ekologie	159311172	9	3.00	.00
základy ekologie	159313142	1	3.00	.00
vývojová biologie	159111183	4	3.00	.71
základy ekologie	159202003	31	3.00	.84
základy ekologie	159311182	5	3.00	.89
didaktika poznávání přírody	159321173	12	3.08	.73

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
kurz pěstitelských prací	159321183	11	3.09	.51
základy ekologie a životní prostředí	159206203	17	3.12	.58
antropologie a vývojová biologie	159306202	7	3.14	.83
základy pediatrie	159302003	15	3.20	.91
didaktika poznávání přírody	159321193	7	3.43	.49
metody přírod. práce a exper.	159321193	7	3.43	.73
základy ekologie	159206184	6	3.50	.50
nepovinný kurz-mineralogie	159321183	11	3.55	.78
zdravotní výchova	159306184	6	3.67	.47
ekologie	159211183	3	3.67	.47
didaktika poznávání přírody	159321183	10	3.73	.62
základy ekologie a životní prostředí	159306202	2	4.00	.00

KATEDRA TECHNICKÉ VÝCHOVY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
materiály a technologie	169113163	2	1.00	.00
programování a počítače	169113163	1	1.00	.00
technická praktika	169313163	2	1.00	.00
estetika	169313163	1	1.00	.00
technická praktika	169113163	2	1.50	.50
technická praktika	169213163	2	1.50	.50
strojírenství	169213163	3	1.67	.47
právo a teorie řízení	169313163	3	1.67	.47
stroje a zařízení	169313163	3	1.67	.47
technické práce	169202002	8	1.88	.60
technické práce	169302002	8	1.88	.60
design	169313163	1	2.00	.00
technické práce	169202003	2	2.00	.00
kurz techniky	169321002	6	2.17	.37
technické práce	169102003	11	2.36	1.23
technické práce	169221193	7	2.43	.73
základy techniky	169213163	2	2.50	.50
technická mechanika	169213163	3	2.67	.47
technické práce	169221183	9	2.78	.63
technické práce	169221173	13	2.92	1.00
exkurse	169113163	2	3.00	.00
úvod do studia techniky	169113163	2	3.00	1.00
technické kreslení	169213163	3	3.33	.47
didaktika technické výchovy	169313163	3	3.33	.47
exkurse	169213163	1	4.00	.00

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
kresba a grafika, nepovinné	179311172	1	1.00	.00
akt kreslení, nepovinné	179311172	1	1.00	.00
dějiny výtvarného umění	179111183	1	1.00	.00
teorie a dějiny umění	179111173	2	1.00	.00
malba	179111173	2	1.00	.00
malba	179211173	2	1.00	.00
teorie a děj.výtvarné kult.	179311173	2	1.00	.00
kurz kresby a malby	179311173	2	1.00	.00
prostorové vyjadřování	179321002	2	1.00	.00
kurz z výtvarné výchovy	179321173	1	1.00	.00
kurz kresby a malby	179321173	1	1.00	.00
teorie a děj.výtvarné kult.	179311172	10	1.10	.30
výtvarné vyjadřování	179221193	7	1.14	.35
malba	179211172	9	1.22	.42
výtvarné vyjadřování	179221002	7	1.29	.45
malba	179311172	10	1.40	.66
didaktika výtvarné výchovy	179321173	12	1.42	.49
úvod do výtvarné výchovy	179121193	7	1.43	.73
teorie a dějiny umění	179211173	2	1.50	.50
didaktika výtvarné výchovy	179311173	2	1.50	.50
úvod do výtvarné výchovy	179121173	10	1.50	.50
didaktika výtvarné výchovy	179221193	7	1.57	.49
výtvarné vyjadř.plošné	179321002	5	1.60	.49
výtvarné vyjadřování	179121173	3	1.67	.47
výtvarná výchova	179302002	6	1.67	.75
prostorová výtvarná výchova	179321002	5	1.80	.75
výtvarné vyjadřování	179221183	11	1.82	.72
kresba a grafika	179311172	8	1.88	.93
teorie a děj.výtvarné kult.	179211172	10	1.90	.83
architektura	179211173	2	2.00	.00
úvod do výtvarné výchovy	179211172	10	2.00	1.00
kresba a grafika	179111173	2	2.00	1.00
užitá grafika	179211173	2	2.00	1.00
artterapie	179202003	2	2.00	1.00
výtvarné vyjadřování	179221173	12	2.08	.64
výtvarné vyjadřování	179321173	12	2.08	.76
zákl.výtvarné kultury	179321173	11	2.09	.79
výtvarná výchova	179202002	8	2.13	.60
didaktika výtvarné výchovy	179221183	11	2.18	.57
kresba a grafika	179121173	10	2.20	.75
kresba a grafika	179211172	10	2.20	.87
didaktika výtvarné výchovy	179221173	4	2.25	1.09
modelování	179211172	9	2.33	.94
prostorová a užitá tvorba	179221173	3	2.33	1.25

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
základy výtvarné výchovy	179221173	11	2.36	.77
prostorová a užitá tvorba	179121173	13	2.38	1.00
architektonika	179321173	12	2.42	.95
úvod do výtvarné kultury	179221002	7	2.43	.49
modelování	179311172	9	2.44	.96
architektura	179111173	2	2.50	.50
užitá tvorba	179311173	2	2.50	.50
architektura	179311172	10	2.50	.81
architektura	179211172	10	2.50	.92
užitá grafika	179311172	8	2.63	.48
užitá tvorba	179321173	11	2.64	.48
výtvarná výchova	179102003	11	2.64	.98
základy výtvarné kultury	179321002	3	2.67	.94
úvod do výtvarné kultury	179121183	11	2.91	.79
úvod do výtvarné kultury	179111173	2	3.00	.00
užitá grafika	179311173	2	3.00	.00
kresba a grafika	179211173	2	3.50	.50
užitá tvorba	179311172	9	3.67	.47
modelování	179111173	2	4.00	.00
užitá tvorba	179211173	2	4.00	.00

KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
sborová praxe	189106184	2	1.00	.00
základy kompozice	189106184	1	1.00	.00
sborový zpěv a řízení	189306184	1	1.00	.00
volit.sem.- úpravy písní	189306184	1	1.00	.00
harmonie a základy kontrapunktu	189211182	5	1.00	.00
hlasová výchova	189311182	5	1.00	.00
harmonie a základy kontrapunktu	189311182	5	1.00	.00
dějiny hudby	189311182	5	1.00	.00
poslechový seminář	189111183	1	1.00	.00
harmonie a základy kontrapunktu	189111183	1	1.00	.00
hlasová výchova	189211183	1	1.00	.00
harmonie	189211183	1	1.00	.00
hudební formy	189211183	1	1.00	.00
dějiny svět. hudby	189211183	1	1.00	.00
hlasová výchova	189311183	1	1.00	.00
sborový zpěv a řízení	189311183	1	1.00	.00
hudební teorie	189121183	1	1.00	.00
elektrické hudební nástroje	189121183	1	1.00	.00
intonace a sluchová výchova	189121183	11	1.09	.29
intonace	189221183	11	1.09	.29
řízení sboru	189221183	11	1.09	.29
hudební teorie	189006184	6	1.17	.37
harmonie a polyfonie	189006184	6	1.17	.37
řízení sboru	189321183	11	1.18	.39
hra na hudební nástroj	189211182	5	1.20	.40
hlasová výchova	189211182	5	1.20	.40
hra na hudební nástroj	189311182	5	1.20	.40
hra na hudební nástroj	189121193	5	1.20	.40
harmonie a základy kontrapunktu	189106184	4	1.25	.43
sémantický rozbor skladeb	189306184	4	1.25	.43
hudba 20. století	189306184	4	1.25	.43
dějiny hudby	189321183	11	1.27	.45
didaktika hudební výchovy	189221173	10	1.30	.64
improvizace	189306184	3	1.33	.47
hra na hudební nástroj	189121183	11	1.36	.48
hra na hudební nástroj	189221183	11	1.45	.50
hra na hudební nástroj	189321183	11	1.45	.66
hudební výchova	189202003	2	1.50	.50
didaktika hudební výchovy	189221193	7	1.57	.73
didaktika hudební výchovy	189321002	6	1.60	.49
hudební výchova	189202002	5	1.60	.49
dějiny čes. a svět. hudby	189106184	5	1.60	.80
hudební výchova	189302002	5	1.60	.80
intonace a sluch. výchova	189106184	3	1.67	.47

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
hra na hudební nástroj	189006184	6	1.67	.75
interpretace a poslech	189006184	4	1.75	.83
hra na hudební nástroj	189106184	4	1.75	.83
didaktika hudební výchovy	189321183	11	1.82	.57
nauka o harmonii	189121183	11	1.82	.83
intonace a sluch. výchova	189006184	6	1.83	.69
hudební výchova	189221002	7	1.86	.35
hudební výchova	189221193	7	1.86	.35
nauka o hudeb. nástrojích	189321183	11	1.91	.67
hlasová výchova	189321183	11	1.91	.90
hlasová výchova	189121183	11	1.91	1.08
základy kompozice	189206184	1	2.00	.00
intonace a sluch. výchova	189111183	1	2.00	.00
nauka o hudeb. nástrojích	189111183	1	2.00	.00
intonace a sluch. výchova	189211183	1	2.00	.00
rozběr skladeb	189311183	1	2.00	.00
didaktika hudební výchovy	189311183	1	2.00	.00
intonace a sborový zpěv	189321002	1	2.00	.00
intonace a hlasová výchova	189321002	1	2.00	.00
sborový zpěv a řízení	189206184	6	2.00	.58
proseminář z hud. výchovy	189006184	3	2.00	.82
hlasová výchova	189221183	11	2.00	.85
nauka o hudeb. nástrojích	189211182	5	2.00	.89
hudební formy	189311182	5	2.00	.89
hudební výchova	189102003	10	2.00	.89
hra na hudební nástroj	189206184	4	2.00	1.00
hra na hudební nástroj	189221002	7	2.00	1.07
nauka o hud. nástrojích	189221183	11	2.09	1.00
hra na Orffovy nástr.	189321002	7	2.14	.99
hra na hudební nástroj	189221173	13	2.15	.86
intonace	189211182	5	2.20	.75
poslechový seminář	189211182	5	2.20	1.17
hudební výchova	189121193	7	2.29	.45
úvod do studia hud. výchovy	189006184	6	2.33	.75
hlasová výchova kolekt.	189221173	3	2.33	1.25
lidová píseň	189006184	2	2.50	.50
didaktika hv., 2.stupeň	189206184	6	2.50	.50
nauka o hudeb. nástrojích	189321002	2	2.50	.50
hra na hudební nástroj	189121173	4	2.50	.50
nauka o hud. nástrojích	189006184	6	2.50	1.12
hra na Orffovy nástr.	189321183	11	2.55	.66
hudební výchova	189121183	7	2.57	.90
hudební formy	189106184	6	2.67	.47
hudební výchova	189221173	12	2.67	.94
hlasová výchova	189206184	4	2.75	1.09
hlasová výchova (cvič)	189006184	6	2.83	.69
rozběr skladeb	189206184	6	2.83	.69
hudební výchova	189121173	13	2.85	.77
rozběr skladeb	189306184	1	3.00	.00
úvod do studia hud. výchovy	189111183	1	3.00	.00

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
hra na hudební nástroj	189111183	1	3.00	.00
hra na hudební nástroj	189211183	1	3.00	.00
hra na hudební nástroj	189311183	1	3.00	.00
hudební výchova	189321002	1	3.00	.00
dějiny čes. a svět. hudby	189206184	6	3.00	.58
hra na hudební nástroj	189321002	2	3.00	1.00
úvod do studia hud.výchovy	189211182	5	3.20	.75
hra na Orffovy nástr.	189206184	6	3.33	.75
didaktika hv., 3. stupeň	189306184	2	3.50	.50
hlasová výchova	189106184	4	3.50	.87
dějiny čes. a svět. hudby	189306184	1	4.00	.00
hlasová výchova	189111183	1	4.00	.00
dějiny čes. a slov. hudby	189311183	1	4.00	.00
hra na Orffovy nástr.	189311183	1	4.00	.00

KATEDRA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
zimní výcvikový kurz	199206203	1	1.00	.00
letní výcvikový kurz	199101063	1	1.00	.00
letní výcvikový kurz	199111183	2	1.00	.00
zimní výcvikový kurz	199211133	1	1.00	.00
tělesná výchova	199113143	6	1.00	.00
letní výcvikový kurz	199113143	6	1.00	.00
tělesná výchova	199313144	1	1.00	.00
tělesná výchova	199113161	1	1.00	.00
tělesná a sportovní výchova	199321002	4	1.00	.00
zimní výcvikový kurz	199121193	7	1.00	.00
tělesná a sportovní výchova	199221193	7	1.00	.00
letní výcvikový kurz	199121193	7	1.00	.00
tělesná a sportovní výchova	199321193	7	1.00	.00
zdravotní tělesná výchova	199321193	7	1.00	.00
sportovní příprava	199221173	1	1.00	.00
zdravotní tělesná výchova	199321173	1	1.00	.00
zimní výcvikový kurz	199121183	11	1.00	.00
letní výcvikový kurz	199121183	11	1.00	.00
letní výcvikový kurz	199102003	8	1.00	.00
antropomotorika	199202003	1	1.00	.00
tělesná a sportovní výchova	199121193	7	1.14	.35
didaktika tělesné výchovy	199321193	7	1.14	.35
zimní výcvikový kurz	199121173	13	1.15	.36
letní výcvikový kurz	199202002	25	1.16	.37
zimní výcvikový kurz	199202002	24	1.17	.37
tělesná a sportovní výchova	199221183	11	1.18	.57
letní výcvikový kurz	199006184	5	1.20	.40
letní výcvikový kurz	199121173	13	1.23	.58
tělesná výchova	199206203	6	1.33	.47
tělesná výchova	199213142	3	1.33	.47
letní výcvikový kurz	199013141	6	1.33	.47
zimní výcvikový kurz	199113144	6	1.33	.47
tělesná a sportovní výchova	199321183	11	1.36	.48
tělesná a sportovní výchova	199121183	11	1.36	.64
letní výcvikový kurz	199113161	2	1.50	.50
tělesná výchova	199202003	2	1.50	.50
zimní výcvikový kurz	199106184	4	1.50	.87
letní výcvikový kurz	199106203	16	1.50	1.00
tělesná a sportovní výchova	199221002	7	1.57	.73
antopomotorika	199221193	7	1.57	.73
tělesná výchova	199102003	12	1.58	.64
zimní výcvikový kurz	199321002	5	1.60	.49
zimní výcvikový kurz	199102003	5	1.60	1.20
zdravotní tělesná výchova	199302002	26	1.65	.62
zim. výcvikový kurz-brusle	199321002	3	1.67	.47

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
speciální tělesná výchova	199302002	3	1.67	.47
zdravotní tělesná výchova	199302003	6	1.67	.75
tělesná výchova	199113144	3	1.67	.94
tělesná a sportovní výchova	199121173	13	1.69	.61
tělesná a sportovní výchova	199221173	13	1.69	.72
didaktika tělesné výchovy	199321183	11	1.73	.75
tělesná výchova	199106203	16	1.81	.63
tělesná a sportovní výchova	199321173	13	1.92	.73
zdravotní tělesná výchova	199202003	26	1.96	.85
tělesná výchova	199101063	1	2.00	.00
letní výcvikový kurz	199221002	5	2.00	.63
pohybová výchova	199321002	7	2.00	.76
speciální tělesná výchova	199202002	3	2.00	.82
tělesná výchova	199006184	6	2.00	1.15
tělesná výchova	199202002	26	2.12	.97
tělesná výchova	199013144	6	2.17	.90
didaktika tělesné výchovy	199321173	13	2.23	.80
tělesná výchova	199106184	4	2.25	1.30
pohybová výchova	199321183	11	2.55	.89
fyzilogie tělesného cvič.	199121193	7	2.57	1.05
tělesná výchova	199111183	2	3.00	.00
tělesná výchova	199311133	1	3.00	.00

KATEDRA OBČANSKÉ VÝCHOVY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
filozofická antropologie	209206203	17	1.00	.00
folkloristika	209306203	1	1.00	.00
ekonomie	209306203	2	1.00	.00
náboženská antropologie	209306203	3	1.00	.00
úvod do občanské výchovy	209201203	2	1.00	.00
vlastivěda	209201203	2	1.00	.00
filozofická antropologie	209301203	1	1.00	.00
ekonomie	209106203	17	1.06	.24
ekonomie	209206202	7	1.14	.35
etika	209106203	17	1.18	.38
etika	209306202	7	1.29	.70
etika	209301063	3	1.33	.47
filozofická antropologie	209306202	7	1.43	.73
sociologie	209306203	17	1.47	.61
ekonomie	209301203	2	1.50	.50
úvod do občanské výchovy	209206202	7	1.71	.45
vlastivěda	209206203	17	1.71	.67
právo	209106203	17	1.71	.82
právo	209306203	4	1.75	.43
politologie	209306203	17	1.76	.55
vlastivěda	209206202	6	2.00	.00
sociologické pojmy	209306203	1	2.00	.00
sociologie	209301203	3	2.00	.82
právo	209301203	2	2.00	1.00
didaktika občanské výchovy	209306203	17	2.06	1.11
úvod do občanské výchovy	209106203	17	2.12	1.13
úvod do studia občanské výchovy	209101203	1	3.00	.00
právo	209306202	7	3.29	.70
filozofie	209306202	7	3.86	.35
světové dějiny	209101203	1	4.00	.00

KATEDRA OBECNÉ PEDAGOGIKY

Název přednášky	Studijní skupina	Počet posluchačů	Průměr	Standardní odchylka
pedagogika obecná	229111133	1	1.00	.00
andragogika	229302003	3	1.00	.00
dějiny pedagogiky	229206012	8	1.13	.33
dějiny pedagogiky	229101063	16	1.25	.43
Pedagogicko-psychologický semestr-praxe	229306203	17	1.29	.46
Pedagogicko-psychologický semestr-praxe	229301063	19	1.30	.46
filozofie výchovy	229301063	15	1.40	.80
dějiny pedagogiky	229102003	32	1.81	.88
filozofie výchovy	229102003	9	1.89	1.20
pedagogika obecná	229101063	16	1.94	.66
pedagogika obecná	229206012	8	2.13	.93
metodologie	229302003	20	2.48	.85
dějiny pedagogiky	229306203	17	2.59	.97
základy pedagogiky	229101063	3	2.67	.47
základy pedagogiky	229102003	18	2.94	.97
sociologie výchovy	229202003	11	3.18	.57
sociologie výchovy	229206012	8	3.38	.48
sociologie výchovy	229101063	12	3.58	.64
pedagogika obecná	229006184	6	3.83	.37