

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 výrokem "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 pociťovány 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, zvládnání 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 diferenciacce 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/Nepraktičnost: 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 nejprůběžnější, 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 dvojitým 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 koncepcí 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 koncepcí" 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 koncepcí 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.

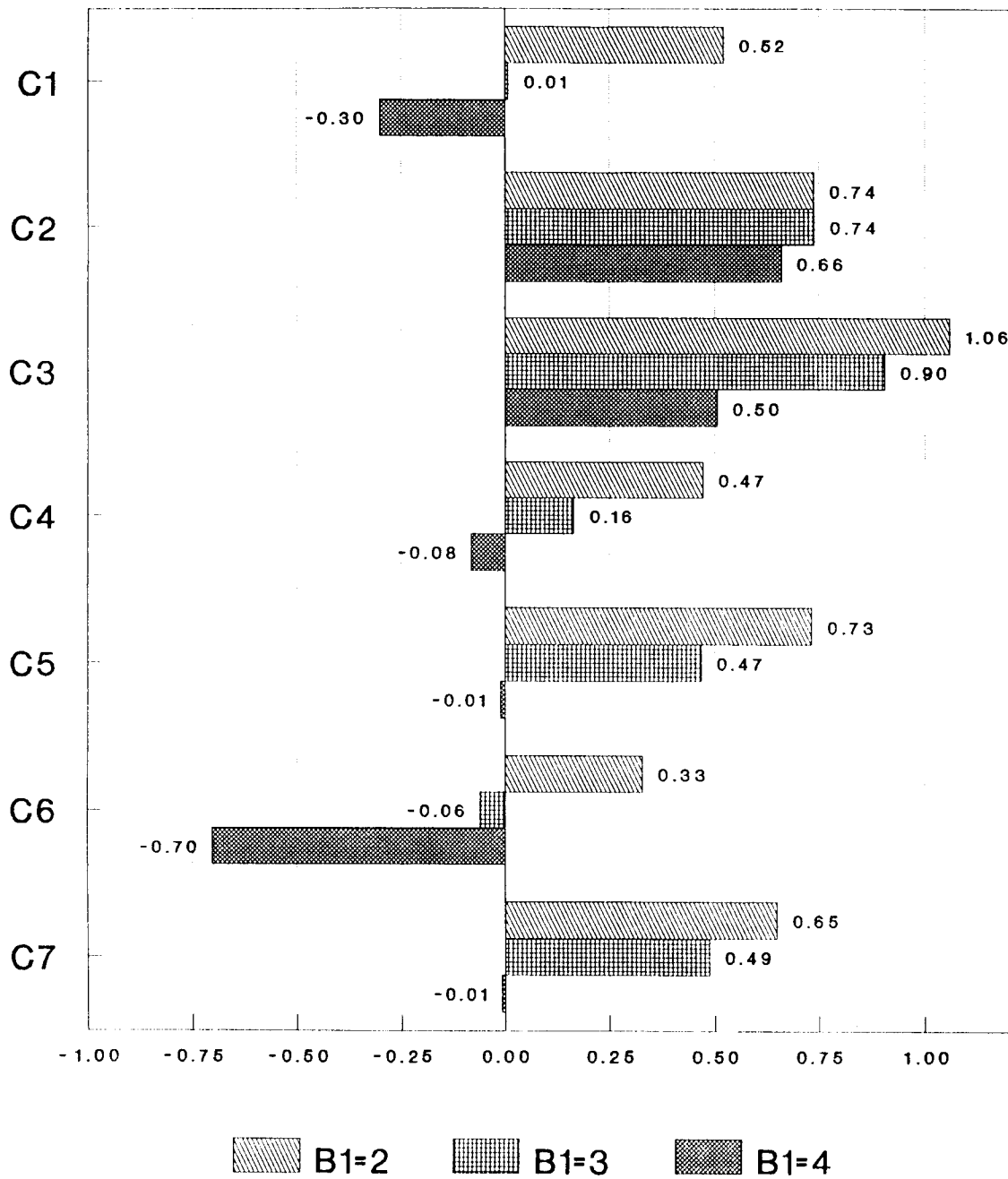
Zde tedy používáme takto zatříděných parametrů pro analýzu rozdílů mezi podsoubory respondentů s různou mírou celkové spokojenosti. Při práci s údaji je pak třeba si uvědomit skutečnost, která by mohla být matoucí. Pokud referujeme o názorech souboru respondentů jako celku, operujeme se čtyřstupňovou 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.

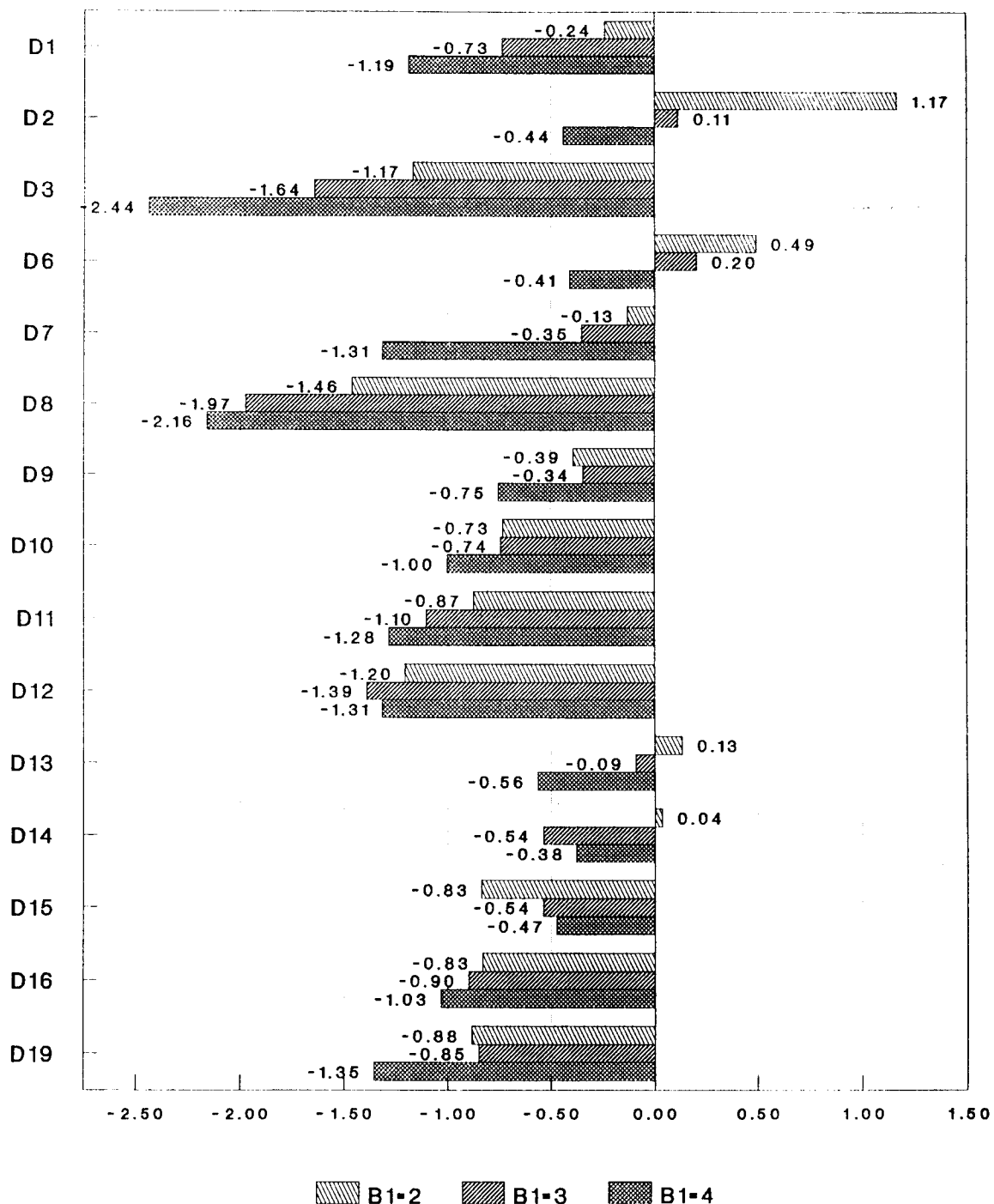
"ORGANIZACE STUDIA"

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 skepticismu "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.

Náznamy 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 popsání 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 percepci 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).

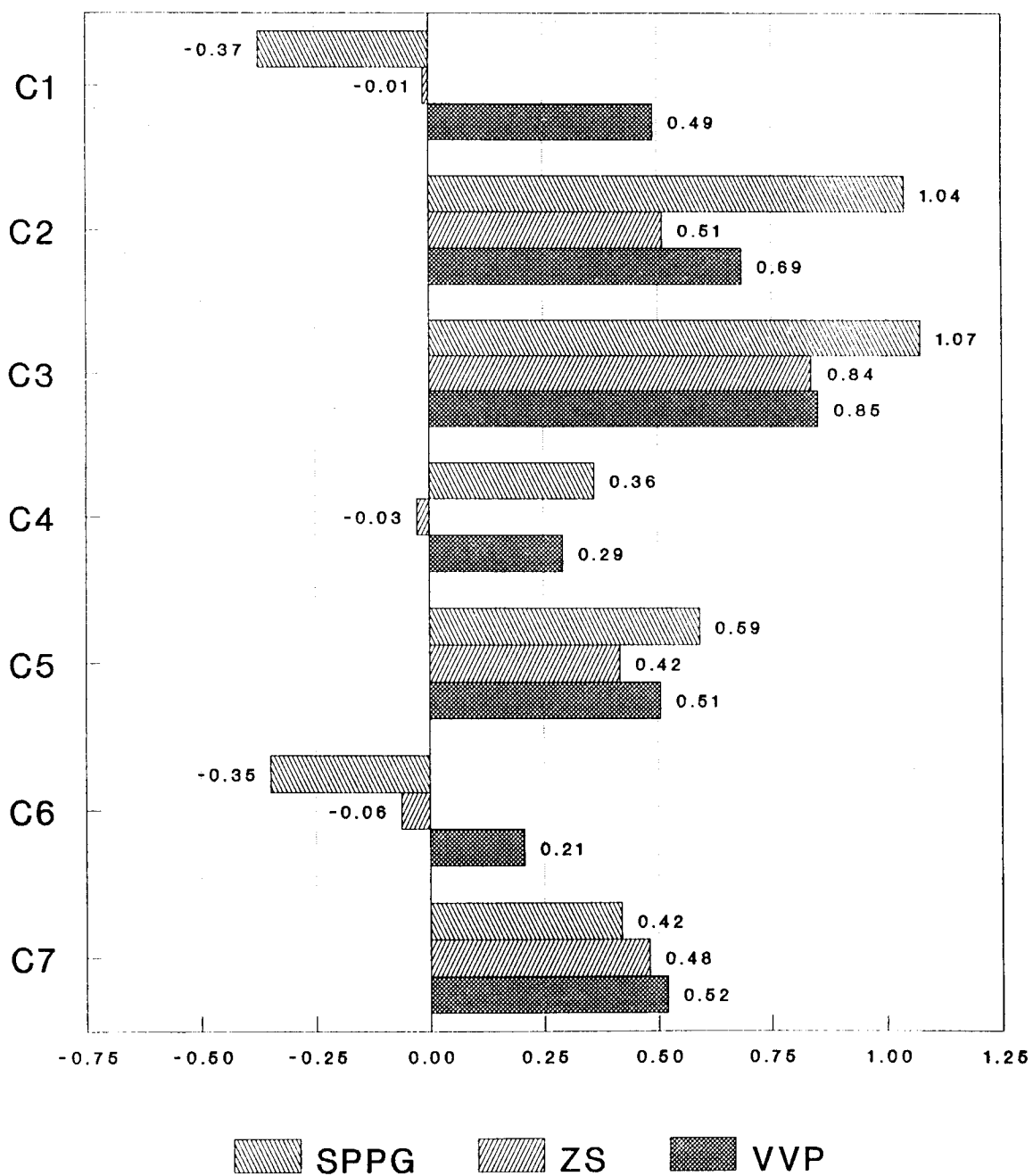
Ještě výraznější jsou rozdíly v hodnocení. Tak největší počet respondentů s negativním hodnocením nacházíme u SPPG (58,6%); u ZŠ1 vykazuje negativní hodnocení 46,5% respondentů, zatímco u VVP 29,7%.

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%).

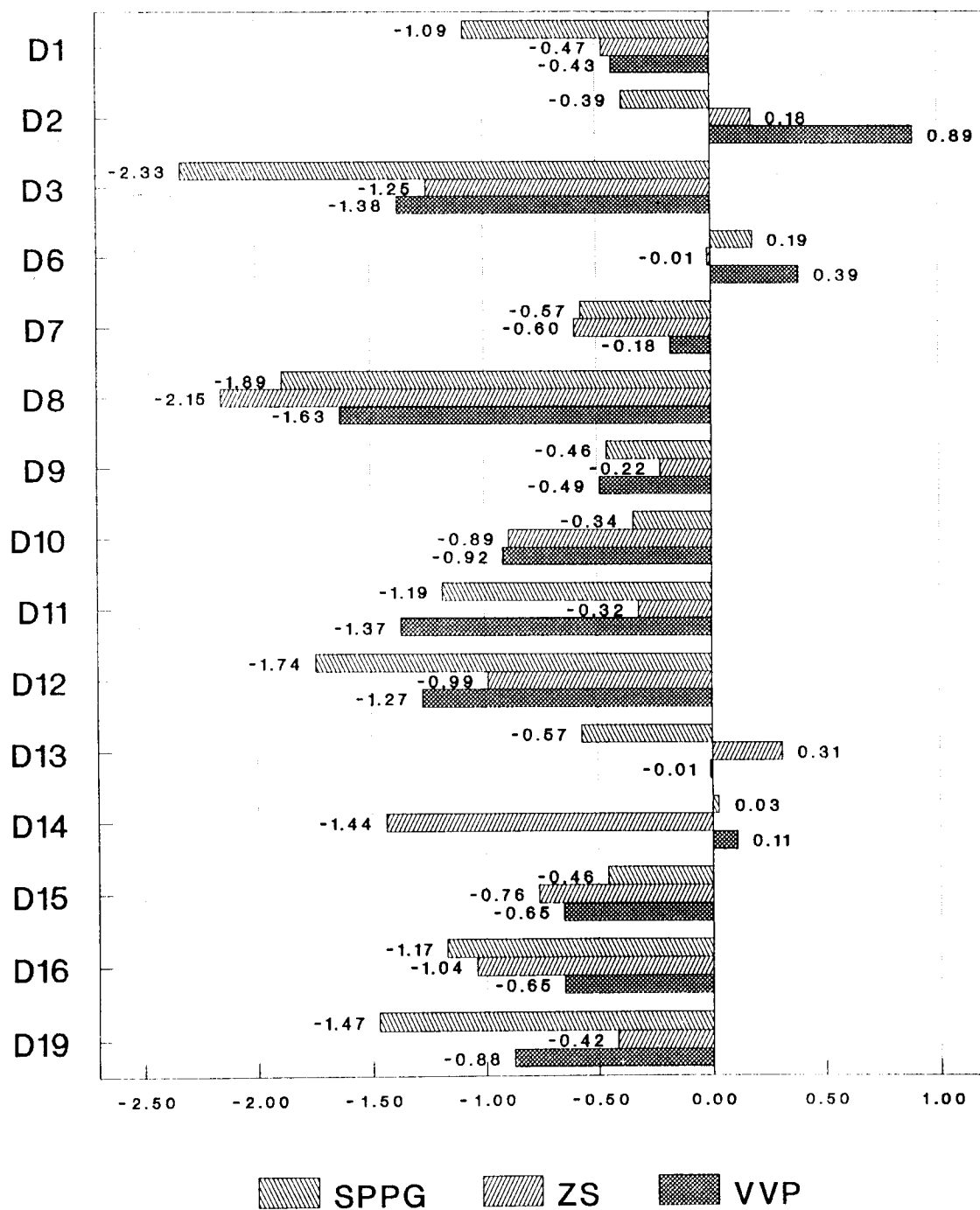
S tím korespondují také rozdíly v kritičnosti při posuzování parametru. Studenti SPPG tedy nejen častěji řadí tento parametr k nejdůležitějším, ale také nejkritičtěji hodnotí jeho kvalitu. Převažuje u nich vyhraněně negativní odpověď ("určitě ne" u 55,7%), negativní odpovědi dává celkem 97,1% těchto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

D12. Zatímco v percepci 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 hranicí 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 prevažující 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 nejpříznivějším 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 vykristalizovala 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 takoví 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 "**kontakt 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 pocítován 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?