

**učitel  
náztvo**

# **Modely pregraduální přípravy učitelů pro 2. a 3. stupeň**

Finsko, Švédsko, Anglie, Estonsko, Rakousko

**Hlavní zjištění z výzkumu  
a doporučení pro ČR**



# Obsah

<b>Metodologie výzkumu</b>	<b>2</b>
<b>Metodika výběru zemí a expertů</b>	<b>2</b>
<b>Hlavní zjištění a doporučení pro ČR</b>	<b>3</b>
Kvalifikační cesty	3
Kompetenční rámec	4
Obsah studia - poměr složek studia	5
Obsah studia - aprobace a zaměření studia	6
Podoba praxe	8
Provázející učitel	9
Univerzitní vzdělavatelé učitelů - kvalifikační požadavky	10
Vztah mezi univerzitou a školou	11
Vztah mezi univerzitním a provázejícím učitelem	13

# Metodologie výzkumu

Výzkum probíhal formou **11 polostrukturovaných rozhovorů** s akademiky z univerzit ve Švédsku, Finsku, Estonsku, Anglii a Rakousku a odborníky z OECD a UNESCO.

Výstupy z rozhovorů byly doplněny prostřednictvím **desk research**.

Účastníky výzkumu byli:

- Nóra Révai (OECD)
- Sonia Guerriero (UNESCO)
- Livia Jesacher-RösBler (Rakousko, University of Innsbruck)
- Vasileios Symeonidis (Rakousko, University of Innsbruck)
- Claudia Fahrenwald (Rakousko, Pädagogische Hochschule Tirol)
- Katriina Maaranen (Finsko, University of Helsinki)
- Harri Keurulainen (Finsko, JAMK University of Applied Sciences)
- Elaine Wilson (Anglie, University of Cambridge)
- Sinikka Neuhaus (Švédsko, Lund University)
- Kadi Georg (Estonsko, Tallinn University)
- Kerli Prass (Estonsko, Tallinn University)

V tomto dokumentu představujeme **shrnutí hlavních zjištění a doporučení pro ČR**.

**Výstupy dle jednotlivých zkoumaných zemí** včetně zdrojů informací jsou k dispozici v podrobnějším přehledu.

## Metodika výběru zemí a expertů

**Země** byly do výzkumu vybrány na základě kombinace tří hlavních kritérií:

- Národní systémy s dobrými **vzdělávacími výsledky** dle mezinárodních šetření (PISA, TIMSS apod.).
- Výběr zemí s **různými vzdělávacími přístupy**; zařazení zemí více i méně kulturně blízkých České republice.
- Schopnost výzkumníků navázat **kontakt s relevantními respondenty**.

**Respondenti** byli požádáni o rozhovor na základě jednoho ze dvou kritérií:

- Kontakty z **předchozí profesní spolupráce**.
- **Oslovení vedoucích pracovníků** pedagogických fakult či kateder učitelského vzdělávání.

Čtenáře proto upozorňujeme na **omezení výzkumu pramenící z nereprezentace všech relevantních skupin aktérů** v pregraduální přípravě učitelů z důvodu omezených kapacit a kontaktů výzkumníků. Absentuje tak např. pohled ministerstev či

dalších aktérů státní správy, rozhovory nebyly provedeny ani s neuniverzitními poskytovateli učitelského vzdělání.

# Hlavní zjištění a doporučení pro ČR

## 1. Kvalifikační cesty

Existují dva hlavní modely studia: souběžný (oborové a pedagogicko-psychologické složky jsou studovány současně) a konsekutivní (studium oboru předchází studiu pedagogicko-psychologické složky). O relativní efektivitě obou modelů se vedou debaty; zatímco souběžný model umožňuje lepší integraci složek studia, konsekutivní zajišťuje větší flexibilitu vstupu do profese ([Eurydice 2021](#)). Je proto vhodné udržovat **rozmanitost kvalifikačních programů**, avšak musíme **zajistit kvalitu** všech z nich, a to průběžným vyhodnocováním s ohledem na kompetenční rámec absolventa. Ve všech pěti srovnávaných zemích je studium dominantně **univerzitní**, pouze v Anglii sledujeme výrazný posun k deuniverzitarizaci studia. Nedostatek učitelů je v některých případech řešen cílenými opatřeními, např. **diferenciací a urychlením studia** zkušenějším studentům (Estonsko, Švédsko) či programy pro konkrétní aprobace (Rakousko). Anglie a Estonsko umožňují zkušeným učitelům bez kvalifikace **obhajobu portfolia** před komisí.

### Souběžný model

- **Rakousko:** bakalář (4 roky) i magistr (2 roky) v učitelství
- **Švédsko:** magisterské studium učitelství: 2. st. ZŠ. - 4-4,5 let (240/270 ECTS), SŠ - 5-5,5 let (300/330 ECTS). Existují i speciální programy vedoucí ke kombinované kvalifikaci např. strojního inženýra a zároveň učitele v dané oblasti.
- Ve **Finsku a Anglii** je menšinovou kvalifikační cestou studium učitelství daného předmětu (jen na některých univerzitách a fakultách).

### Hybridní model

- Ve **Finsku** je cestou k učitelství studium organizované společně oborovou i pedagogickou fakultou - typicky 5 let studia (Bc.+Mgr.) včetně 1 roku pedagogických studií (60 ECTS zpravidla, ale nikoli výlučně, v závěru celého studia), které zajišťuje pedagogická fakulta. Vzhledem k flexibilitě a individualizaci studia lze tento model považovat za hybridní, kombinující prvky oddělenosti i prolínání složek.

### Konsekutivní model

- V **Estonsku** je konsekutivní model jedinou možností studia: oborový bakalář (3 roky) + magistr pedagogického zaměření (2 roky), popř. nekvalifikační Teach for Estonia (Noored Kooli) s možností následného zrychleného Mgr. studia či obhajoby portfolia u Unie učitelů.
- V **Anglii** jednoznačně převažuje model 3letého oborového bakaláře a následného 1-2letého profesního kvalifikačního učitelského výcviku (kvalifikace QTS)

u univerzitního (program PGCE) či neuniverzitního (program School Direct či Teach First) poskytovatele.

- **Rakouskou** velmi málo zastoupenou alternativou je tzv. lateral entry program - je otevírán pouze pro konkrétní aprobace s nedostatkem učitelů a pro zájemce s titulem i praxí v relevantním oboru. V současnosti je také připravovaný program Teach for Austria.
- **Švédskou** alternativní možností kvalifikace (bez titulu) je univerzitní doplňkové pedagogické vzdělání (1,5 roku, 90 ECTS) pro absolventy Bc./Mgr. z oborů/u odpovídajícím/u vyučovanému předmětu.

## 2. Kompetenční rámec

Kompetenční rámec absolventa učitelství v mnoha zemích poskytuje **základ, ze kterého vychází podoba pregraduální přípravy**. Některé země mají také **profesní standard**, ze kterého vychází nejen podoba pregraduálního studia, ale i **indukčního období a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**, tedy celé profesionalizační kontinuum pedagoga. Rámec profesních kvalit je vhodné využívat formativně: primárně jako (auto)evaluační nástroj pro rozvoj profesní identity studenta učitelství, v druhé řadě k evaluaci učitelského programu a až v třetí řadě může posloužit pro srovnání s jinými programy. Kompetenční rámec napomáhá konstrukci profesní identity studenta učitelství a ačkoli dosáhnout kompletní korespondence mezi standardy a (nejen) pregraduálním kurikulem je obtížné, profesní standardy jsou významným nástrojem pro vyvolání a udržení dialogu mezi stakeholdery i interakci mezi různými dokumenty (Révai 2018). To je významným argumentem pro rozšíření využívání kompetenčních rámců na českých fakultách i pro zavedení standardů a profesního kontinua v českém kontextu.

**Estonské** profesní standardy revidované v roce 2019 specifikují 6 povinných kompetencí: (1) podpora žáků, (2) plánování učení a výuky, (3) výuka, (4) reflexe a profesní rozvoj, (5) spolupráce a supervize, (6) rozvoj, tvoření a výzkum; dále také dvě kompetence nepovinné: (I) podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, (II) implementace digitálního vzdělávání.

**Švédský** kompetenční rámec absolventa studia učitelství je legislativně ukotven a zahrnuje výstupy ze studia ve třech kategoriích: (1) znalosti a porozumění, (2) kompetence a dovednosti, (3) schopnost úsudku a přístup.

V **Anglii** národní učitelské standardy zahrnují: (1) výuku a (2) osobní a profesní jednání. Na standardy jsou také navázána kritéria pro učitelský výcvik, která jsou však poměrně formální (maximální výše školního, minimální podíl praxí apod.) - konkrétní obsah studia určuje poskytovatel.

Ještě větší autonomii v definování role učitele i v tvorbě kurikula mají vysokoškolské

instituce ve **Finsku**, kde Fórum pro učitelské vzdělávání v roce 2016 ve spolupráci s celou řadou stakeholderů (participativnost procesu stojí za vyzdvihnutí) stanovilo 3 kompetenční cíle pro vzdělávání budoucích učitelů: (1) široká a kvalitní znalostní základna, (2) dovednost přicházet s novými nápady a inovacemi ve vzdělávání, (3) kompetence nezbytné pro rozvoj vlastní i školní expertizy. Implementace probíhá skrze pilotní programy, semináře apod. financované ministerstvem, které však ponechává vysokým školám značnou míru flexibility.

V **Rakousku** jednotný národní kompetenční rámec neexistuje, jeho absence souvisí mj. s historickou dominancí důrazu na oborové znalosti učitelů. Existují tak pouze regionální či jinak omezené kompetenční modely. Zajímavým takovým příkladem je Teaching Competence Model Science Space Styria (TCM-S), na kterém se shodlo všech 9 univerzit a university colleges v provincii Styria. Dle něj učitelské kompetence sestávají ze tří pilířů: (1) metodologicko-didaktické dovednosti, (2) institucionální kontextuální znalosti, (3) sociální a osobnostní kompetence. Tyto pilíře pak vycházejí ze základů, kterými jsou (I) znalost oboru a (II) postoje a hodnoty.

### 3. Obsah studia - poměr složek studia

Národní rámcové dokumenty, mnohdy vycházející z učitelských standardů, často určují **povinné poměry či minimální zastoupení složek studia**. V ČR Rámcové požadavky z roku 2017 určují tento poměr: 20-25 % učitelská propedeutika, 25-30 % první obor, 25-30 % druhý obor, 10-15 % oborové didaktiky, 8-10 % praxe, 5-10 % závěrečná práce. Podíl praxí v ČR tak patří k nejnižším v Evropě (Eurydice 2015). Problematictější než kvantita praxe je fakt, že příprava v mnohých z významných oblastí (např. výuka průřezových dovedností, práce s heterogenním kolektivem) je v ČR nedostatečná (TALIS 2018). Klíčové je proto především zajištění kvality studia skrze důsledné **propojení praxe s teoretickými složkami studia** (Darling-Hammond 2006). Tento trend posilující kvalitu studia sledujeme i ve zkoumaných zemích.

Obsah studia v **Estonsku** vychází z národních Rámcových požadavků na přípravu učitelů: obor a specializace (30 %), učitelská propedeutika (25 %), oborová didaktika (10 %), magisterská práce (15 %) a praxe (20 %). Program Teach for Estonia zahrnuje přípravné pedagogické studium (víkendové semináře + 2týdenní intenzivní výcvik) a průběžné pedagogické studium (60 ECTS) na Tallinn University. Po ukončení programu mohou absolventi získat magisterský titul ve zrychleném režimu: obor (cca 30 ECTS), volitelné předměty (cca 15 ECTS) + diplomová práce.

Ve **Švédsku** musí programy učitelství dodržet minimální poměr zastoupení: 40% první předmět vč. didaktiky (poměr didaktiky se různí, cca 5-10 %) + 30 % druhý předmět + 20 % pedagogické vědy (60 ECTS) + 10 % praxe (30 ECTS) + diplomová práce.

Při studiu **anglického** PGCE tráví studenti  $\frac{2}{3}$  (24 týdnů) programu ve škole na praxi,  $\frac{1}{3}$  (12 týdnů) pak studiem na univerzitě (studium pedagogicko-psychologické složky je povinné, studium oboru je na zvážení studenta). Tento minimální podíl praxe vychází z národních kritérií pro učitelství. Neuniverzitní programy mají kritéria flexibilnější: Teach First zahrnuje 5týdenní institut na začátku programu a školící dny v průběhu roku, zatímco program School Direct negarantuje vzdělání v pedagogicko-psychologické složce, jelikož je organizován výhradně učiteli ze škol.

Ve **Finsku** si v duchu kultury autonomie a důvěry vysokoškolské instituce samy vytváří studijní programy, dodržují pouze hlavní obecné principy stanovené státem. V pětiletém studiu (300 ECTS) učitelství se typicky jedná o studium hlavního oboru (alespoň 120 ECTS) + 1 (max. 2) vedlejší obor(y) (přibližně 60 ECTS) + pedagogická studia jako další vedlejší obor (60 ECTS). Kredity pedagogických studií jsou např. na University of Helsinki rozloženy následovně: 15 pedagogika (Studies in Education), 25 oborová didaktika (vč. výzkumných dovedností), 20 praxe.

V **Rakousku** bakalářské studium obsahuje: obor + specializace + oborová didaktika (190–200 ECTS), pedagogické předměty (40–50 ECTS), praxe; magisterské pak: pedagogické předměty (dohromady s bakalářským studiem alespoň 60 ECTS) + oborové předměty (alespoň 115 ECTS) + metody pedagogického výzkumu + praxe zaměřená na rozvoj školy. Reforma z roku 2019 v systému s historickou dominancí oborové přípravy posílila složku učitelské propedeutiky a skrze spolupráci univerzit s university colleges of teacher education integraci složek studia.

## 4. Obsah studia - aprobace a zaměření studia

Obecným rysem ve zkoumaných zemích je zaměření studenta na **2-3 předměty či specializace**, pouze v Anglii, občas Estonsku a u některých aprobací v Rakousku je studium zaměřeno na výuku jednoho předmětu. Trendem je důraz na schopnost **individualizace a personalizace výuky**, práce s heterogenním kolektivem a inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Finsko, Švédsko, Estonsko, Rakousko), dále také **integrace složek** pedagogicko-psychologických studií do interdisciplinárních celků (Estonsko, Rakousko). To jsou některé z hlavních znaků efektivních pregraduálních programů (Darling-Hammond 2006) a slouží jako inspirace pro Českou republiku, kde je potřeba inkluzivní novelu z roku 2016 důsledněji promítnout do (pregraduálního) vzdělávání učitelů. Zároveň české rámcové požadavky na studijní programy pregraduální přípravy i standardy pro akreditace neúčelně podporují pokračující disciplinární izolaci (Spilková 2020). Je tedy namístě jejich náležitá úprava.

Ve **Finsku** má student možnost zaměření na 2, maximálně na 3 předměty (1 předmět teoreticky lze, ale poškodí uplatnitelnost absolventa). Ve studiu je kladen důraz na schopnost studenta diagnostikovat žáka s problémy při učení, na přizpůsobování výuky

individuálním potřebám žáků a na efektivní pomoc žákům, kteří při výuce zaostávají. Součástí studia jsou také výzkumné, jazykové, komunikační a ICT dovednosti.

Ve **Švédsku** se student učitelství také zaměřuje na 2-3 předměty. Důraz je kladen na práci se studenty se speciálními potřebami.

V **Estonsku** se student zaměřuje na jeden či více aprobačních předmětů. Je zde znatelná integrace předmětů obecných pedagogických věd a psychologie do nadoborových předmětů, jako jsou: rozvoj a učení (pedagogická psychologie + obecná didaktika), sociálně-emoční aspekty učení, diferenciací v učení (podpora žáků se SVP), učitel ve společnosti (zahrnuje učitelský leadership, legislativu, duševní zdraví, spolupráci s rodiči apod.).

**Rakouské** studium učitelství umožňuje zaměření na jeden předmět a jednu pedagogickou specializaci (inkluzivní pedagogika, mediální vzdělávání apod.), nebo na dva předměty. Bakalářské studium zahrnuje obory (popř. specializaci) a oborovou didaktiku (cca 80 %), pedagogické předměty (20 %) a praxi. Magisterské studium obsahuje pedagogické předměty, obor, metody pedagogického výzkumu + praxi zaměřenou na rozvoj školy. Tradičně je zde kladen důraz na oborové znalosti učitele a ačkoli reforma učitelského vzdělávání v roce 2019 přinesla posílení pedagogicko-psychologické složky učitelského vzdělávání, důraz na oborové znalosti absolventů učitelství zůstává kulturně zakořeněn.

V **Anglii** je studium zaměřeno na výuku jednoho předmětu. Ačkoli výsledná kvalifikace qualified teacher status (QTS) je obecného charakteru, učitelské standardy vyžadují „dobrou znalost předmětu a kurikula“ daného předmětu; posouzení vhodnosti kandidáta je na každé škole. I dobrovolnost studia oboru ve výcviku značí, že studium je profesně orientované se zaměřením na praxi a pedagogickou složku.



## 5. Podoba praxe

Složek praxe je v každé zemi vícero: kromě typického **pozorování, plánování a realizace výuky** se jedná také o **simulaci třídnictví** (Estonsko) nebo **výzkum zaměřený na rozvoj učitele** (Anglie) **či školy** (Rakousko). Obecným rysem praxe je důraz na její **reflexi a provázanost s teoretickou výukou** - skrze práci na zadaných úkolech z univerzity na pozorovací praxi (Anglie, Estonsko), reflexi odučených hodin s mentorem (všechny země) či účast na skupinových **reflektivních seminářích** (Finsko, Estonsko, Rakousko), které obzvláště významně podporují propojení akademické a praktické zkušenosti. Tyto příklady diverzifikace praxe a zaručení její kvality skrze provázanost s ostatními složkami studia podporují její kvalitu a budují (sebe)pojetí učitele jako reflektivního praktika (Korthagen 2001), a jsou proto inspirací i pro ČR.

Ve **Finsku** je rozsah i obsah praxe stanoven autonomně vysokoškolskou institucí; typicky je realizována ve dvou obdobích na konci každého semestru. Praxe zahrnuje sledování hodin, vlastní supervizovanou výuku, konzultace v rámci skupin oborových didaktik (diskuzní, plánovací a evaluační setkání). Na praxi většinou chodí studenti ve dvojicích, v tréninkových školách často pracují ve skupinách zaměřených na řešení problémů – společně během celého studia prochází fázemi plánování výuky, výuky a reflexe/evaluace. Důraz je kladen mj. na propojení teorie s praxí skrze workshopy a reflexe (během praxe s provázejícím učitelem, po praxi s fakultním vyučujícím), mentoring a týmovou spolupráci.

Ve **Švédsku** absolvují studenti 20 týdnů praxe, zpravidla ve třech obdobích (5 + 5 + 10 týdnů). Když studenti odejdou na praxi, na fakultu nedochází (občasně vyučující z fakulty navštíví studenta na praxi). V prvních týdnech praxe je největší důraz na interakci se žáky (a rodiči), průběžně pak student přebírá více samostatnosti a odpovědnosti. Soustavnou podporu studentovi na praxi poskytuje mentor. Praxi hospitují také vyučující fakultních předmětů - cílem návštěvy je studentův rozvoj, po odučené hodině student absolvuje reflexi výuky společně s mentorem i hospitujícím vyučujícím. Reflexe je tak opět nedílnou součástí praxe.

V **Anglii** je praxe těžištěm učitelství přípravy – studenti jí tráví  $\frac{2}{3}$  programu (24 týdnů). V prvním trimestru praxe zahrnuje 8týdenní pozorování a plánování výuky (studenti plní úkoly zadané univerzitou: pozorování výuky u konkrétních žáků a plánování výuky konkrétního předmětu v dané třídě) následované 4týdenní kontinuální praxí. V dalších dvou trimestrech studenti zpracovávají buď akční výzkumný projekt, nebo výzkum vedený učiteli, kteří cíleně spolupracují na rozvoji konkrétní oblasti učení žáků.

**Estonský** student učitelství za dva roky absolvuje cca 624 hodin praxe, od skupinové pozorovací praxe propojené s teoretickou výukou (práce na zadaných úkolech) až po šest týdnů vlastní výuky v tandemu se spolužákem a se simulací třídního učitelství.

Reflexe je opět klíčovou komponentou: probíhá ve výukové dvojici společně s mentorem, na specializovaném semináři na univerzitě i při psaní reflektivní zprávy.

V **Rakousku** praxe začínají již v prvním semestru, je jich vícero v rámci různých předmětů a na různých typech škol (2. st. ZŠ, SŠ, gymnázium) a zpravidla probíhají celosemestrálně. Praxe je založena na blízkém vztahu s učitelem-mentorem v daném semestru, je také doprovázena paralelními reflektivními semináři. V bakalářské praxi je kladen důraz na hodnocení výuky a sebehodnocení, praxe v magisterském studiu je pak nově zaměřena méně na výuku a více na rozvoj školy, kdy se studenti věnují výzkumu a učí se přemýšlet nad řízením kvality školy.

## 6. Provázející učitel

Provázející učitel, často také zvaný **mentor, je zkušený učitel, který studentovi učitelství poskytuje podporu na praxích**, zpětnou vazbu a prostor pro reflexi výuky. Společně s univerzitními vzdělavateli je tak klíčovým hráčem v přípravě učitelů. Student má většinou jednoho mentora po celou dobu praxe. Provázejícím učitelům je ve všech zkoumaných zemích poskytována **podpora v podobě vzdělávacího programu** (povinný v Anglii, Rakousku a Finsku, nepovinný ve Švédsku a Estonsku). Protože kvalitní provázející učitel významně podporuje propojení teorie s praxí (Vlčková et al. 2020), i v českém systému je nezbytné jeho roli legislativně ukotvit a poskytnout mu podmínky a podporu pro výkon této činnosti.

V **Anglii** se otevřením učitelské přípravy neuniverzitním poskytovatelům v posledním desetiletí (především skrze program School Direct pilotovaný roku 2011) provázející učitel dostává do hlavní role v přípravě učitelů. Provázející učitelé absolvují přípravný výcvik a řídí se 4 okruhy Národních standardů pro mentory: (1) osobnostní kvality, (2) výuka, (3) profesionalita, (4) seberozvoj a práce v partnerství.

I ve **Finsku** hraje mentor významnou roli: zajišťuje podporu při plánování hodin (vedení, komentáře a tipy), pozorování a případnou pomoc v hodině i následnou diskuzi včetně zpětné vazby a reflexe. V partnerských školách provádí mentoring učitelé, kteří prošli speciálním přípravným programem. V tréninkových školách je mentoring studentů na praxi považován za nedílnou součást práce učitele, i tak je však mentor povinen absolvovat speciální vzdělávání a za tuto práci dostává příplatek.

V **Estonsku** na mentory neexistují žádné standardy ze strany univerzity, výběr mentora je plně v gesci partnerské školy. Platit mentory není vyžadováno zákonem, univerzita však mentory platí. Některé školy platí mentory i nad rámec odměn poskytovaných od univerzit. Finanční odměna ale není velká a není tedy primární motivací pro poskytování mentoringu. Univerzita provázejícím učitelům poskytuje nepovinný mentoringový výcvik (nabízí delší (6 dní) i kratší (2 dny) vzdělávací moduly).

Ve **Švédsku** mentor studentovi zajišťuje podporu při reflexi a rozhoduje, kolik samostatnosti a kdy mu ponechá. Mentorům univerzita nabízí dva nepovinné 5týdenní vzdělávací kurzy zaměřené na mentorské dovednosti. Můžeme zde pozorovat výbornou spolupráci mezi mentorem a fakultním vyučujícím: zástupci univerzity se s budoucími mentory vždy seznámí, předají informace o struktuře učitelského programu a sdílí představy o roli mentora, často je také zvou do svých hodin a na konference.

Naopak slabinou **rakouského** systému je dle Jesacher-Röbler z University of Innsbruck nedostatečný kontakt mentora s vysokoškolskou institucí a s vyučujícím reflektivního semináře – teorie tak občas nemusí odpovídat praxi, kterou studenti na škole zažijí. Mentor je zde učitel s alespoň 5letou učitelskou praxí, který absolvoval speciální kurz pro mentory; zpravidla provází dva studenty učící v tandemu. V rámci magisterské praxe zaměřené na rozvoj školy studenti nespolupracují s konkrétním mentorem, ale s vícero zaměstnanci školy.

## 7. Univerzitní vzdělavatelé učitelů - kvalifikační požadavky

Obecným trendem (kromě Rakouska) je posun k **oceňování pedagogické praxe vzdělavatele** (především Švédsko, Anglie); v některých případech se jedná o praktiky, kteří se rozhodli pokračovat jako univerzitní vyučující (Finsko, Anglie). Praxe ze škol je ve většině zemí považována za výhodu a v **Estonsku je dokonce praktická zkušenost povinná**. Zato v ČR jsou standardy pro akreditace nastaveny způsobem, který nepodporuje zapojení špičkových praktiků do univerzitní výuky (Spilková 2020). Doporučujeme i u nás hledat nastavení, které bude klást na univerzitní vzdělavatele, a především pak na oborové didaktiky, požadavky na zkušenosti z praxe, které podpoří kvalitu a autenticitu výuky. U kvalifikačních požadavků vzdělavatelů jsou kromě vědeckých úspěchů významné také jejich pedagogické kompetence. Účelné je také zkušeným praktikům poskytnout vhodné podmínky pro kariérní přestup do univerzitního prostředí.

Ve **Finsku** se jedná o obecné požadavky na akademiky: *Licentiate's degree* (dobrovolný titul před dosažením Ph.D.) či Ph.D. + pedagogické dovednosti (prokazují se buď praxí, nebo častěji pedagogickou kvalifikací). Pro vzdělavatele učitelů je výhodou zkušenost z praxe a výzkumná činnost. Někteří vyučující jsou praktici, kteří si dodělávají Ph.D. Praktická zkušenost je důležitá, stejně tak i vědecké úspěchy.

Ve **Švédsku** se titul Ph.D. vyžaduje pouze u seniorního přednášejícího a profesora, ačkoli i u ostatních je Ph.D. často preferováno (ve vyučovaném oboru či pedagogice/didaktice). Vyučujícími mohou být například jak osoby s Ph.D. v oboru, tak kvalifikovaní učitelé z praxe s nejlépe magisterským titulem v oblasti didaktiky, pedagogiky nebo konkrétního vyučovaného předmětu. Mnoho učitelů má vlastní zkušenost s výukou ve škole: u vyučujících oboru se předchozí praxe ze školy nepožaduje, u vyučujících didaktiky

a pedagogiky je tato praxe preferovaná.

Na **anglické** vzdělavatele učitelů se nevztahují žádné formální požadavky. Jako minimum se očekává bakalářský titul a učitelská kvalifikace, často mají tituly magisterské. U nových vzdělavatelů učitelů se očekává, že po nástupu absolvují profesní učitelský program pro vysokoškolské vzdělavatele (např. Postgraduate Certificate in Higher Education). Trendem je posun k důrazu na praktickou zkušenost vzdělavatelů učitelů.

Ani v **Estonsku** neexistuje národní standard vzdělavatele učitelů. Podmínkou na Tallinn University je magisterský titul, dosažení doktorského titulu do 8 let od uzavření smlouvy a odučení alespoň 160 hodin v praxi během 5 let. Po 5 letech obhajují akademici své portfolio před komisí. Didaktici musí mít navíc min. 3 roky praxe ve škole, řada z nich stále učí alespoň 1 den v týdnu. Tallinn University také nad rámec podporuje akademiky, aby za rok odučili alespoň 100 hodin ve škole (dobrovolně, bez finanční odměny či podpory v dojednání spolupráce se školou).

V **Rakousku** jde o obecné požadavky na akademiky: pro výuku v Bc. studiu alespoň Mgr. titul, v Mgr. studiu alespoň titul doktorský. Přednášky zajišťují pouze habilitovaní akademici, ostatní typy výuky nejsou takto regulovány. Vzdělavatelé učitelů nemusí mít praxi ze školy, většinou se tedy jedná o akademiky-výzkumníky; některé moduly v oblasti pedagogiky i didaktiky ovšem učí i učitelé z praxe. Didaktiky předmětů jsou vzhledem ke své mladosti většinou vyučovány původními profesory oboru, kteří se teprve posléze začali věnovat didaktice. Na university colleges of teacher education působí tradičně jak akademici, tak učitelé z praxe; nová reforma však tlačí na to, aby si dodělali doktorské studium a orientovali se více na výzkum. Praxe ze škol ani zde není vyžadována, tradičně je zde ale podíl praktiků větší než na univerzitě.

## 8. Vztah mezi univerzitou a školou

Vztah univerzity a školy je ve většině případů **smluvně** zajištěn. Může se jednat o **inovativní fakultní školy** řízené univerzitou (Finsko), síť partnerských škol (Finsko, Anglie) či **spolupracující školy**, které mají často nárok na **finanční odměnu** (Švédsko, Estonsko). Zajímavá je spolupráce mezi školou a univerzitou v rámci **magisterských praxí zaměřených na rozvoj školy** v Rakousku. Inspirativní je také švédské **zapojení praktiků do univerzitní výuky, jejich účast na konferencích** (také v Estonsku) či dokonce **nábor na fakultní pozice**. I zde jde o inspiraci pro český systém, kde je potřeba legislativně vymezit roli fakultní školy a finančně zabezpečit spolupráci na praxích. Místo spoléhání na proaktivitu daných subjektů je nutné systematicky zajistit také hlubší obsahovou a metodickou spolupráci mezi univerzitou a školou.

Ve **Finsku** má každá univerzita jednu až dvě univerzitní tréninkové školy, které jsou řízené univerzitou, velice úzce s ní spolupracují a zastávají roli ve výzkumu a rozvoji

(zavádění inovací, zajišťování seminářů pro studenty). Univerzita má také síť partnerských škol s mentory, kteří prošli přípravným programem a dohlížejí na studenty při praxi. Praxe probíhají na univerzitních tréninkových i partnerských školách.

Ve **Švédsku** je se školami podepsaná dohoda o praxích. Za studenta na praxi dostává univerzita (poměrně nízké) finance od státu, které vyplácí škole. Ta o prostředcích volně rozhoduje - slouží jako příplatek mentorovi, nebo např. na uspořádání interní konference na rozvoj výuky. Školy mají o studenty učitelství zájem, mohou při nedostatku učitelů přilákat budoucí talentované zaměstnance. Inspirativním učitelům z praxe univerzita platí část úvazku a zve je do univerzitní výuky či projektů. Nezřídka se z nich pak stávají výzkumníci či vyučující na fakultě.

Také v **Estonsku** má univerzita se spolupracující školou smlouvu. Spolupracující školy jsou různorodé, Tallinn University nemá žádné speciální tréninkové školy. Univerzita má ale síť partnerských škol, kam chodí studenti na pozorovací praxe v prvním semestru. Učitelé prochází školením poskytovaným univerzitou, aby byli sladění s univerzitním kurikulem, mentorům ze škol univerzita také poskytuje dobrovolný mentoringový výcvik (seminář 3x ročně). Ředitelé a vedoucí učitelé se jednou za semestr setkávají na společné konferenci.

V **Anglii** je spolupráce mezi univerzitou a školou posilována od 80. let (předcházelo čistě univerzitní studium). Univerzity tak nyní disponují sítí spolupracujících škol - např. University of Cambridge má síť asi 50-60 partnerských škol, se kterými spolupracuje již přes 20 let.

V **Rakousku** mají tréninkové školy tradičně pouze university colleges of teacher education. Tyto školy spadají pod Ministerstvo školství (nikoliv spolkovou zemi) a nedostávají za tuto spolupráci finanční odměnu. Studenti si mohou vybrat školu na praxi i mimo tuto nabídku. Univerzity nikdy tréninkové školy neměly a více než se školami spolupracují s konkrétními mentory. V rámci nového typu magisterské praxe zaměřené na rozvoj školy univerzita vypíše témata, o která se školy mohou přihlásit, pokud mají zájem je rozvíjet; následně jsou s nimi i se studenty domluveny konkrétní podmínky spolupráce. Projekt začal nejprve se skupinou úžeji spolupracujících škol, ale pro jeho úspěch je v plánu okruh škol rozšířit.

## 9. Vztah mezi univerzitním a provázejícím učitelem

**Spolupráce a partnerský vztah** mezi vysokoškolským vzdělavatelem a provázejícím učitelem umožňuje funkční provázání teorie a praxe v učitelské přípravě (Vičková et al. 2020). V ČR však není dostatečně systemizován; pro spolupráci je třeba vytvářet potřebné legislativní i finanční podmínky. Z rešerše vyplývá, že tato **spolupráce** ani v zahraničí často **není zaručena** (Rakousko): vysokoškolský vzdělavatel spíše ojediněle dochází do praxí (Estonsko) či na závěrečnou reflexi (Finsko). V Anglii a Estonsku je teorie s praxí propojena skrze plnění úkolů z univerzitních hodin na praxích. Inspirativní je v tomto ohledu Švédsko, kde student některé **odučené hodiny reflektuje v tripartitě s mentorem i hospitujícím vyučujícím** a učitelé z praxe spolupracují na univerzitní výuce, projektech i konferencích.

Jesacher-Röbler z University of Innsbruck kritizuje nedostatečný kontakt **rakouského** mentora s vysokoškolskou institucí a s vyučujícím reflektivního semináře – někdy tak chybí bližší představa o roli mentora a současně může docházet k rozporu ve výukových metodách očekávaných vysokoškolským vzdělavatelem a mentorem. Z tohoto důvodu byly nově otevřeny Kanceláře praxí (*Praktika Offices*), které mají napomáhat propojování: propojují především mentory se studenty a zajišťují také studentům praxe na různých typech škol.

V **Anglii** je propojení teorie s praxí zajištěno plněním úkolů z výuky v průběhu praxí (aplikace evaluačních výzkumných metod, pozorování výuky u konkrétních žáků, plánování výuky konkrétního předmětu s konkrétními žáky, realizace výzkumného projektu).

Zpětnou vazbu na praxích v **Estonsku** poskytuje v první řadě provázející učitel. V pozdějších fázích studia do výuky někdy dochází i didaktici z univerzity, kteří poskytují zpětnou vazbu.

Ve **finském** systému mentor z fakulty dochází na praxi pouze ke studentům učitelství 1. st. ZŠ, pro 2. st. ZŠ a SŠ zajišťuje pouze závěrečnou reflexi po praxi a hodnocení závěrečné reflektivní zprávy. Jindy se jim na praxích věnuje výhradně provázející učitel.

V tomto ohledu je namístě vyzdvihnout **švédské** úsilí o propojení působení praktiků a vysokoškolských vzdělavatelů. Švédské akademické prostředí často zapojuje učitele z praxe do univerzitní výuky či je zve na společné konference, kde se mohou učitelé z praxe potkávat s akademiky. Mentor se také se studentem během prvního týdne praxe domluví, kdy by bylo nejužitečnější, aby praxi navštívil fakultní vyučující. Cílem návštěvy je studentův rozvoj, po odučené hodině student absolvuje reflexi výuky společně

s mentorem i hospitujícím vyučujícím. Nedostatkem však je, že když studenti odejdou na praxi, na fakultu nedochází a dle Sinikky Neuhaus z Lund University by bylo ideální, pokud by studenti v pravidelných intervalech (např. jednou týdně) mohli během praxe docházet na fakultu a diskutovat problémy, na které v praxi naráží. Absentuje zde tedy formát univerzitního reflektivního semináře.