

**Vyjádření Akreditační komise  
ke kapitole III – „Vzdělanost“ závěrečné zprávy podskupin  
Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu  
podnikání (NERV)**

**AK vítá zpracování analýzy předložené NERV, ale důrazně varuje před zjednodušeným chápáním vzdělání jako (pokud možno rentabilního) ekonomického statku.** Takový přístup může vést k pokusům o krátkodobě ekonomicky efektivní, leč neúměrně zjednodušená řešení s nepředvídatelnými dlouhodobými dopady.

**AK vyjadřuje silné znepokojení nad těmito formulacemi zprávy:**

- 1. Snížit zákonný požadavek úrovně vzdělání učitele regionálního školství od druhého stupně z diplomu MA na BC (...)*
- 2. V oblasti pedagogiky požadovat vzdělání MA kromě prvního stupně ZŠ pouze pro specifickou náročnou odbornou činnost a funkce ředitele.*
- 3. Zavést krátké pedagogické kurzy jako nástavbu nad jakékoliv nepedagogické BC studium, tj. umožnit učit talentovaným absolventům jiných škol po několikátýdenním pedagogickém tréninku“.*

**Navrhované změny jsou zdůvodňovány:**

- a) ekonomickými argumenty – zlevní se a zrychlí příprava učitelů, systém se otevře talentovaným zájemcům,
- b) obecně věcným argumentem – formální vzdělání je velice nedokonale korelované s kvalitou učitele,
- c) konkrétně věcným argumentem – britským modelem *Teach First* krátkého pedagogického tréninku.

**Akreditační komise upozorňuje na hlavní nedostatky uvedených návrhů, které lze shrnout do těchto bodů:**

1. Příprava budoucích učitelů je v koncepčním materiálu spojována pouze se studiem na pedagogických fakultách, kterých je v současné době v České republice 9. Příprava učitelů probíhá na dalších 28 fakultách od filozofických, přírodovědeckých, ekonomických, sportovních až po teologické.
2. Návrhy NERVu nejsou vždy opřeny o věrohodné podklady a důkladnou argumentaci. Obecně vzato vztah pregraduální přípravy a úspěšnosti absolventů v profesi je problémem všech vysokých škol. Začíná už výběrem uchazečů u přijímacího řízení, pokračuje přes průběh vzdělávání (včetně praxí) a končí výstupními požadavky u státních zkoušek.

Pokud jde o pregraduální přípravu učitelů, koncepční materiál argumentuje nálezy z publikace Rivkin, Hanuschek (2006). Nálezy Hanuscheka ovšem staví pouze na datech ze systému vzdělávání učitelů v USA. Závěr, že magisterský stupeň vzdělání učitele „není v systematickém vztahu s kvalitou učitelovy práce“, je třeba korigovat tím, že kvalita je zde měřena výstupními znalostmi a dovednostmi žáků (s.11). Přitom z mnoha jiných výzkumů na celém světě je známo, že podíl učitele na rozptylu žákovských výsledků učení se pohybuje jen

kolem 20-30 %. Zbytek připadá na osobnostní zvláštnosti žáka, klima školní třídy, zvláštnosti rodinného prostředí, zvláštnosti učiva atd.

Pokud jde o citovaný britský model krátkého pedagogického tréninku, jedná se o jednu z mnoha variant v Evropě, nikoli o hlavní proud. Přímo v Anglii „sílí přesvědčení, že přirozenou úrovní kvalifikace učitelů pro 21. století je magisterské vzdělání“ (viz Towsend, T., Bates, R. (Eds.). *Handbook of teacher training*, Dordrecht: Springer, 2007, s. 121).

Celoevropské stanovisko se rovněž přiklání k magisterskému vzdělávání učitelů. To lze doložit zprávou expertní skupiny EU pro učitelské vzdělávání o kurikulu učitelské přípravy v zemích EU, která ukazuje jednoznačnou převahu magisterských modelů přípravy <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacherreport.pdf>.

3. Konceptní materiál je nedůsledný. Pro žáky navrhuje vytvořit standardy nebo vývojové mapy toho, co musí být minimálním výsledkem jejich vzdělávání (s.21), a monitorovat kvalitu výsledků jejich vzdělávání (s.22). Obdobné požadavky v případě učitelského vzdělávání nejsou vůbec vzneseny.

4. Konceptní materiál nepočítá s pilotním ověřením radikálně nového způsobu přípravy učitelů. Nejsou analyzovány krátkodobé a dlouhodobé efekty navržených změn. Hned se přechází k závažným doporučením. Jde o obdobné praktiky, které sami autoři konceptního materiálu kritizují (s. 21).

5. Materiál kritizuje výuku na pedagogických fakultách (str. 14, odst. 31), ale rezignuje na analýzu příčin.

Poukazuje na skutečnost, že „studenti pedagogických oborů se rekrutují dominantně pouze z průměrně nadané populace“. Tato výtka není specifická pro pedagogické fakulty. Platí pro všechny fakulty českých vysokých škol, neboť na vysoké školy se hlásí stále vyšší procento uchazečů z populačního ročníku. V r. 2001 přijímaly české vysoké školy 50 % všech uchazečů a na všech vysokých školách studovalo 204 tis. vysokoškoláků, v r. 2009 se přijímalo už 75 % uchazečů a na všech vysokých školách studovalo 384 tis. studentů. Pedagogické fakulty (na rozdíl třeba od některých technicky zaměřených fakult) mají pro většinu studijních oborů převis poptávky nad nabídkou, a mohou si tedy vybírat, které uchazeče přijmou ke studiu.

6. Materiál navrhuje řešit zhoršování studijních výsledků na našich školách v mezinárodním srovnání snižováním nároků na vzdělání učitelů. Dalo by se očekávat, že naopak zhoršování výsledků v mezinárodním srovnání povede k přemýšlení o tom, jak situaci v oblasti pregraduální přípravy a celoživotního vzdělávání učitelů zlepšit a zkvalitnit.

Akreditační komise věnuje kvalitě pregraduálních učitelských programů zvýšenou pozornost. V loňském roce zahájila komplexní hodnocení pedagogických fakult<sup>1</sup>, doktorských studijních oborů v oblasti didaktik<sup>2</sup> a v září 2010 ustanovila stálou pracovní skupinu pro oborové didaktiky. Na základě získaných zkušeností Akreditační komise zdůrazňuje, že **problém kvality učitelské přípravy na pedagogických fakultách**, který je ve Zprávě zmíněn, souvisí především s těmito problémy:

---

<sup>1</sup> [http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/145\\_hodnoceni\\_fped\\_zu\\_2010.pdf](http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/145_hodnoceni_fped_zu_2010.pdf)  
[http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/144\\_hodnoceni\\_pdf\\_up\\_2010.pdf](http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/144_hodnoceni_pdf_up_2010.pdf)

<sup>2</sup> [http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/231\\_hodnoceni\\_dsp\\_didaktiky\\_2010.pdf](http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/231_hodnoceni_dsp_didaktiky_2010.pdf)

- Chybí standardní model pregraduální přípravy učitelů a jejich systematického dalšího vzdělávání. Bez jasně definovaného a kontrolovatelného profesního standardu je obtížné definovat požadavky na výstupní kompetence absolventů pregraduální části a adekvátně a průběžně je kontrolovat.
- Pregraduální vzdělávání nedisponuje dostatkem financí na to, aby se posílila seminární a výcviková část přípravy (nízké koeficienty ekonomické náročnosti pedagogických a učitelských studijních programů nutí fakulty vyučovat ve velkých skupinách). Fakultám chybí finanční zajištění vyučovacích praxí studentů, zejména honorování učitelů základních a středních škol, kteří praxe vedou.
- Další vzdělávání učitelů všech stupňů škol není koncepčně dořešeno a je velmi roztržité. V současné době ho nabízí kolem 1260 různých poskytovatelů (údaj z databáze MŠMT).

**Nejefektivnější cestou, jak dosáhnout proměny přípravy na fakultách připravujících učitele ve prospěch praktické přípravy, je výraznější zapojení těchto fakult do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci kariérního systému. To napomůže jak nezbytnému dofinancování těchto fakult, tak většímu propojení s praxí. Ruku v ruce s tím musí jít akceptování specifik tvůrčí a vědecké práce v učitelských oborech, což znamená především podporu aplikovaného výzkumu v oborových didaktikách, včetně započítávání tvorby špičkových didaktických materiálů, např. celostátních oponovaných učebnic, jako legitimních výstupů tvůrčí a odborné práce.**