

Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru

Renate Seebauerová

Anotace: Učitelovým praktickým implicitním znalostem je v návaznosti na Shulmana a Brommeho věnována významná pozornost od 90. let 20. století, a to zejména v oblasti přírodovědného vzdělávání. V předkládané studii, která měla povahu akčního výzkumu realizovaného na Spolkové pedagogické akademii ve Vídni, se pokoušíme identifikovat změny v subjektivních teoriích studentů učitelství, k nimž dochází v průběhu čtyřsemestrového studia. Hlavní výsledky poukazují na proměny v tom, jak studenti učitelství vnímají svoji vlastní roli ve vztahu k dítěti, jak vnímají dítě v roli žáka, jak propojují výukové aspekty se svojí rolí učitele a s požadavky na jednání ve výuce, jak vnímají úkoly a role sebe samých jako vychovatelů a učitelů.

Klíčová slova: budoucí učitelé, subjektivní teorie, učitelské vzdělávání, znalosti

Abstract: Based on the findings of Shulman and Bromme the construct “tacit knowledge” was paid a lot of attention in the 1990s – primarily in the area of (natural) sciences. The investigation in hand, carried out as a research assignment at the State College of Education, aims at the identification of subjective theories and their modifications with teacher trainees (lower secondary pathway) over a period of four semesters of study. The main results of the total analysis of the data show modifications in the perception of their own roles (from students to teachers) in connection with self-related cognitions and self-efficacy, the perception of the child and/or the perception of the child in his/her role as a pupil; various aspects of tuition connected to their own roles as teachers and the pressure to act in challenging situations, the increasing understanding of a teacher’s job in the dimension of education as well as a shift from mainly cognitive learning to social learning.

Key words: subjective theories, teacher trainees, teacher training, knowledge

Úvodem

Podnětem pro realizaci předkládané komparativní studie se staly organizační změny ve školně praktickém vzdělávání učitelů pro nižší sekundární stupeň (Hauptschule), které spočívají v přechodu od velmi úspěšného modelu týdenní denní praxe (wöchentlichen Tagespraxis)¹ k „modulovému systému“, kdy studenti praktikují v blocích celkem čtyři týdny (2 + 2) ve cvičných nebo běžných školách ve Vídni. Předkládaná studie byla realizována v průběhu čtyř semestrů, kdy studenti vykonávali praxi podle nového modelu blokové praxe. Výsledky jsou diskutabilní – procesy utváření subjektivních teorií u studentů učitelství, kteří studují podle odlišných modelů školně praktického vzdělávání, mohou probíhat odlišně.

1. Teoretická východiska

Učitelé se profesionalizují mj. tím, že se u nich utvářejí jejich vlastní vzorce vnímání a elementy znalostí založené na zkušenostech a na vlastním jednání. Jako důležitá se přitom jeví také konstelace, v níž jsou vzorce vnímání získávány. Jestliže jsou tyto vzorce vnímání získány bez přítomnosti odborné reflexe, vznikají dovednosti a k nim příslušející znalosti, které však s ohledem na učitelství jako profesi nelze zdůvodnit, přestože se mohou jevit jako profesně typické. V paradigmatu novic-expert se v těchto souvislostech hovoří o implicitních znalostech expertů a o rutinách. Jedná se přitom o znalosti, které jedinec využívá při jednání v nových situacích, aniž by však byl schopen tyto znalosti vysvětlit. V rámci diskusí o rutinách se setkáváme s pojmy, jako jsou *tacitní znalosti – tacit knowledge* (Polanyi), *znalosti typu jak – knowing how* (Ryle), *znalosti v akci – knowing in action* (Donald Schön), *intuitivní jednání – intuitives Handeln* (Dreyfus/Dreyfus) nebo *implicitní znalosti – implizites Wissen* (Bromme). Vznik rutiny je s ohledem na profesionalizaci učitelů velmi důležitý: rutiny mohou vzniknout na základě přizpůsobení se nebo napodobování modelu, přičemž takto utvořené dispozice k jednání stály mimo předmět vlastní pozornosti. Pravidla takto přejatých vzorců jednání lze stěží verbalizovat, neboť jejich základem je neuvědomované převzetí. Tyto skutečnosti jsou základem ostrých námitek vůči těm formám školně praktického vzdělávání, které jsou chápány spíše jako řemeslně orientované než jako vedené teoriemi (srov. Haider 2000). Rutiny se však utvářejí také tak, že učící se jedinec věnuje při získávání nového

¹Koncept školně praktického vzdělávání, který se realizuje na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci, adaptoval na své podmínky některé prvky modelu školní praxe realizovaného na Spolkové pedagogické akademii ve Vídni do roku 2004 (srov. Bělohradská, Mikešová, Urbánek, 2003).

vzorce jednání pozornost samotnému učebnímu aktu; potom je zpravidla schopen je verbalizovat (srov. Seebauerová 2007).

V tomto kontextu je připisován značný význam sebeúčinnosti² (něm. Selbstwirksamkeit, angl. self-efficacy) studentů učitelství. Podle základních tezí teorie sebeúčinnosti (srov. např. Bandura 1997) jsou psychické změny a změny v chování způsobeny prostřednictvím změn v hodnocení osobních kompetencí a prostřednictvím očekávání budoucí osobní účinnosti. Kognice tohoto druhu uvádějí do pohybu kognitivní, motivační a afektivní procesy s ohledem na aplikaci znalostí a dovedností a řídí je. Spolu s očekáváním, že určité jednání povede k určitému výsledku, plní důležitou funkci při auto-regulaci. Očekávání sebeúčinnosti představuje zajímavou problematiku také s ohledem na učitelskou profesi, neboť jejich prostřednictvím může být aktivováno optimistické přesvědčení učitele, které může fungovat jako osobní zdroj nezbytný pro zvládání obtížných požadavků. Podle Bandury (1997, s. 37) přitom nestojí v popředí objektivní zdroje, nýbrž víra v ně: „*Vnímaná sebeúčinnost se netýká množství dovedností, které máš, ale toho, v co věříš, že dokážeš za různých okolností udělat s tím, co máš.*“ Tato přesvědčení (*beliefs*) mají četné důsledky spočívající v tom, že určují motivaci, emoce a chování. Jak dále uvádí citovaný autor, vedle samotných dovedností je právě přesvědčení, že jedinec dokáže své dovednosti smysluplně použít, předpokladem pro úspěšné zvládání komplexních požadavků: „*Efektivní fungování vyžaduje jak dovednosti, tak přesvědčení o tom, že je jedinec dokáže použít.*“ (Bandura 1997, s. 36)

V předkládané studii vycházíme z toho, že „sebeúčinné“ osoby jsou schopny svoji účinnost verbalizovat a že sebeúčinnost v průběhu učitelského studia narůstá.

2. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Tématem předkládané studie jsou proměny subjektivních teorií u studentů učitelství v průběhu čtyř semestrů (tři fáze sběru dat). Proměny v subjektivních teoriích mohou být diferencovány do následujících kategorií (srov. Shulman 1986, Bromme 1992, Janík 2005):

Na pozadí výše uvedených teoretických konceptů jsou formulovány následující výzkumné otázky:

- Jaké charakteristické rysy vykazují subjektivní teorie studentů učitelství na začátku prvního semestru, na konci druhého semestru a na konci třetího semestru ve vztahu ke kategoriím: znalosti oboru/vyučovacího

²Poznámka překladatele: Bandurův termín „self-efficacy“ překládáme jako „sebeúčinnost“, přestože tento termín je v češtině zatím neobvyklý. Narozdíl od termínu „sebeuplatnění“, lze od termínu „sebeúčinnost“ lépe vytvářet adjektiva.

Tabulka 1: *Kategorizace znalostí*

Bromme (1992) v návaznosti na Shulmana (1986)	Kategorie adaptované pro tuto studii
oborové znalosti (fachliches Wissen – subject matter knowledge)	znalosti oboru/vyučovacího předmětu (2 položky)
kurikulární znalosti (curriculares Wissen – curricular knowledge)	znalosti cílů vzdělávání a učení (2 položky) znalosti prostředků výuky (2 položky)
pedagogické znalosti (pädagogisches Wissen – general pedagogical knowledge)	znalosti žáků (1 položka) znalosti o možnostech výchovy (2 položky)
didaktické znalosti obsahu (fachspezifisch-pädagogisches Wissen – pedagogical content knowledge)	znalosti managementu třídy (2 položky)

předmětu, znalosti cílů vzdělávání a učení, znalosti žáků, znalosti o možnostech výchovy, znalosti managementu třídy?

- Lze od začátku prvního do konce čtvrtého semestru identifikovat proměny subjektivních teorií? Pokud ano, jaké povahy jsou tyto proměny (kvantitativní/kvalitativní)?
- Lze na základě subjektivních teorií a jejich gradace v čase (spolu s nárůstem praktických zkušeností) vnímat budoucí učitele v přibývajícím míře jako aktéry své vlastní sebeúčinnosti ve smyslu „Já změním ..., já organizuji ...“?

3. Zkoumaný soubor a výzkumné metody

Sběr dat byl realizován písemnou formou – pomocí projektivní výzkumné techniky, přičemž šlo o projektování částečně uvědomovaných, částečně implicitních myšlenek, idejí, hodnot, přání atp. Projektivní technika byla zvolena proto, aby se oslabil vliv administrátora testu, který s sebou přináší nebezpečí racionalizace a kognitivní kontroly. Uplatněny byly dvě výzkumné metody (podrobněji viz Seebauerová, 2007):

- Dokončování vět (dvanáct nedokončených vět, které jsou přiřazeny k výše uvedeným kategoriím znalostí).
- Pojmové mapování k zastřešujícím pojmům (škola, výchova, výuka) umožňuje vizualizovat elementy a strukturu znalostí.

Pojmy, které studenti asociovali k pojmům „škola“, „výchova“, „výuka“, byly analyzovány co do četnosti a byly přiřazeny kategoriálním systémům (např. charakteristiky/vlastnosti/funkce školy/výchovy/výuky – aktéři – vlastnosti aktérů – činnosti aktérů ...)³. Tím jsou stanoveny aspekty, které

³Podrobná prezentace výsledků pojmových map je k dispozici in Seebauerová (2006).

mají být na základě výzkumného materiálu sledovány (srov. Mayring, 2002, s. 114). Kategorizované části textu (z doplněných vět) byly kvantitativně zpracovány a znázorněny – formou tzv. zakotvujících příkladů. Jednotlivé subkategorie (např. výpovědi typu: co by se mělo, činnosti žáků) jsou popsány v rámci oblastí znalostí. Pro zodpovězení výzkumné otázky (3) jsme se pokusili do centra naší pozornosti situovat „... *bezprostřední textové okolí pasáže, která měla být interpretována*“ (Mayring 2002, s. 118). Při analýze textu byla použita funkce vyhledávání v programu MS-Word, dále byl využit volně dostupný program TextSTAT 1.52.

Sběr dat byl realizován ve skupině studentů učitelství pro nižší sekundární stupeň (aprobace anglický jazyk s dalším zvoleným předmětem), kteří na Spolkové pedagogické akademii ve Vídni studovali v letech 2004–2007. Do první a druhé fáze sběru dat (říjen 2004, červen 2005) se zapojilo 28 studentů (7 mužů, 21 žen). Třetí fáze sběru dat (červen 2006) se účastnilo jen 20 studentů, a to z důvodů předčasného ukončení či přerušení studia, změny studijního oboru, studijního pobytu v zahraničí atp.

4. Výsledky a jejich interpretace

Výsledky výzkumu jsou prezentovány v návaznosti na výše představenou kategorizaci (tab. 1). Výsledky subtestů „dokončování vět“ a „pojmové mapování“ jsou popsány společně.

- **Cíle vzdělávání/učení** – pro začínající studenty je nejdůležitějším úkolem školy *předávání vědění a odborných znalostí*, kterými má škola vybavit děti pro život. Subjektivní teorie začínajících studentů čerpají ze zkušeností, které studenti získali v průběhu předchozí školní docházky. Na konci prvního roku studia se projevují změny v tom, že větší význam je připisován *zprostředkování sociálního chování a kompetence v nejširším slova smyslu*. Za další úkol školy je považováno rozvíjení schopností pracovat v týmu a jednat s lidmi. Další zkušenosti získané v rámci školních praktických studií ve druhém ročníku doplňují spektrum toho, co má škola dětem zprostředkovat: *vystupování, zdvořilost, smysl pro pořádek, pečlivost, kladný postoj k práci* atp. Předpokládáme, že ve třídách, v nichž studenti refleктоvali tyto vlastnosti dětí, probíhá vyučování úspěšněji než ve třídách, kde tato reflexe neprobíhá. *Příprava pro život* (jako úloha školy) má velký význam již od počátku studia a v průběhu studia dále narůstá. Práce ve vídeňských multikulturních třídách ovlivňuje do konce druhého roku studia další změnu pohledu na úlohu školy – na významu nabývá *tolerance a akceptování lidí odlišného původu*.
- **Vyučovací prostředky** – *médium* se v celkovém zkoumaném období připisuje velký význam. Zatímco studenti na začátku studia zdůrazňují

význam používání médií vzhledem k dětem, popř. žákům (žáci se učí snadno s pomocí různých médií, protože jsou osloveni všichni a nejen ti, kteří se snad právě velmi dobře učí auditivně ...), výpovědi studentů na konci druhého semestru odkazují ke spojení použití médií s jejich vlastní vyučovací činností (důležité je, aby vyučování bylo názornější a zajímavější, podnětná pomůcka, jak vyučování zvolnit, změna ve vyučování, ...). Teprve na konci čtvrtého semestru zahrnují výpovědi studentů také didakticko-metodické aspekty používání médií: *... ty mají být používány smysluplně a v co největších obměnách, nemají přetěžovat žáky, média by měla být sobě navzájem přízpůsobena, ...* Analýza pojmových map k pojmu „vyučování“ poukazuje po čtyři zkoumané semestry na jisté zúžení ohledně možností používání médií. Zmiňují-li studenti na začátku prvního semestru dvanáct různých médií (dataprojektor, CD, diapozitivy, film, ...), redukuje je na konci čtvrtého semestru na *pracovní list, reálné předměty, zpětný projektor, plakáty, video a tabuli* – tj. na prostředky, které skutečně nacházejí použití ve vlastní výuce. Učebnicím je v celém zkoumaném období připisována primárně *funkce poradce, podpory, orientační pomůcky* – se zvyšujícím se významem tohoto aspektu mezi prvním a čtvrtým semestrem. Zatímco studenti prvního semestru spatřují v učebnici prostředek ke *čtení – zopakování toho, o čem se hovořilo ve vyučování*, studenti druhého a čtvrtého semestru na pozadí svých zkušeností z vyučování učebnice stále více kritizují (*jsou špatné, nepoužitelné, ...*). Na konci čtvrtého semestru přistupuje ke kritickému pohledu jeho zdůvodnění – *učebnice často nabízejí málo cvičení pro diferencované, popř. samostatné učení, často nezachycují aktuální stav atp.*

- **Obor/předmět** – u studentů na začátku studia lze registrovat důraz na „princip přízpůsobení“ ve výuce angličtině, *dobrá vysvětlení ze strany učitele, princip návaznosti a použití médií*. Domníváme se, že způsob ztvárnění výuky, s nímž se studenti setkávají na začátku svého učitelského vzdělávání, kontrastuje s jejich vlastními zkušenostmi z vyučování na předchozích stupních škol. Ty se naproti tomu s pokračujícím studiem stávají samozřejmostí, a proto již v této míře nejsou zmiňovány. S přibývajícimi vlastními zkušenostmi z vyučování (plánování a realizace vyučovacích hodin) od druhého semestru získává stále větší význam *rámcový učební plán* a s ním spojený svobodný prostor při realizaci vyučování. *Znalosti žáků* jsou s pokračujícím studiem označovány stále častěji jako *nedostatečné, krátkodobé, slabé, špatné atp.*, ale také jako *závislé na učiteli*. Během prvního roku studia zůstává vyjádření *přívlastků slabý, špatný* na pozici stanoviska, na konci čtvrtého semestru na tato stanoviska navazují četné výpovědi, které vyjadřují *možnosti zlepšení znalostí* – *znalosti žáků jsou velmi rozdílné, člověk musí dětem jít naproti tam,*

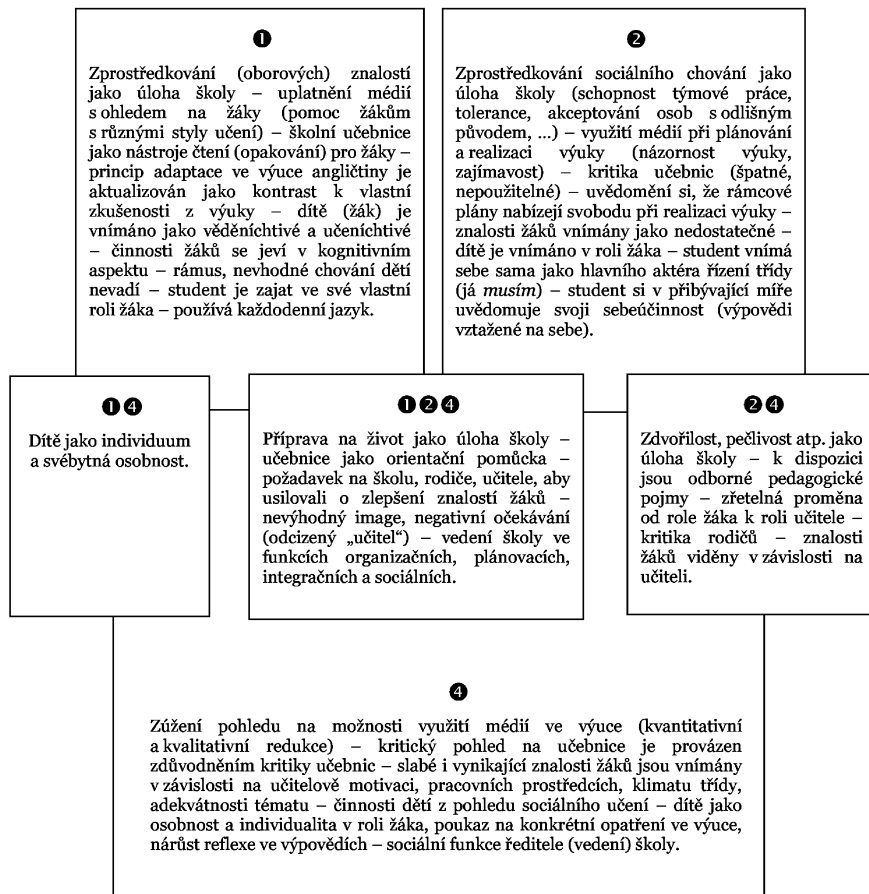
kde zůstaly stát; znalosti žáků jsou závislé na učiteli, na motivaci učitele, na použitých vyučovacích prostředcích, na klimatu třídy a podmínkách, při nichž se žáci učí; znalosti žáků jsou závislé na tom, zda je se svými tématy přímo oslovím, všechno, co jim ve vyučování nabízím, by mělo souviset s jejich světem atp. Četné výpovědi studentů prvního a druhého semestru o tom, „co by se mělo“, jsou provázeny odkazy ke konkrétním opatřením či možnostem. Ve čtvrtém semestru tedy studenti již neformulují jen požadavky, ale také konkrétní podmínky či možnosti jejich realizace. S přibývajícimi zkušenostmi z praxe na různých základních školách ve Vídni se poprvé na konci druhého roku studia poukazuje na *dobré znalosti dětí – např. znalosti žáků jsou někdy opravdu dobré, dá se jim hodně dát, když se hodně cvičí....* Domníváme se, že tyto výpovědi vyplývají z kladných zkušeností s hospitujícími učiteli a z vlastních úspěšných vyučovacích pokusů studentů. Analýza asociací v pojmových mapách k pojmu „škola“ ukázala, že na konci 2. semestru byly k dispozici četné odborné pedagogické pojmy – oproti začátku prvního semestru, kdy studenti používají každodenní jazyk.

- **Žáci** – celkově byl zaregistrován kladný pohled na žáka. Začínajícím studentům se jeví žáci jako *zvědaví, toužící po vědění, snaživí v učení, jako individuální osobnosti a dospívající lidé*. Přívlasky s negativními kontacemi jsou spíše výjimečné: *těžko zkrotitelní, bez zájmu, nevypočítatelní* atp. S pokračující praxí ubývá uvádění vlastnosti *zvědavý* a na její místo nastupuje vnímání žáka jako *samostatné, svébytné a individuální osobnosti*. Asociace identifikované v pojmových mapách ve vztahu k žákům reflektují u studentů prvního semestru „uvěznění“ sebe samých ve vlastní žákovské roli (asociace jako: *chápu učitele jako báječného člověka; vyprávím mamince, co jsem se naučil, co jsem slyšel; jím tajně svačinu; začínám kreslit; opisují na konci hodiny; nevyhnu se testu; jsem nedbalý; spolupracují, protože jsem se začal zajímat*). V průběhu druhého a zejména ke konci čtvrtého semestru dojde ke změně perspektivy a studenti se začnou považovat za „učitele“ – poukazují na to jejich výroky týkající se požadavků kladených na učení žáků a na jejich činnosti: *připravit se, mluvit, procvičovat, opakovat, spolupráce, samostatná práce* atp. Jsou-li zpočátku chápány činnosti dětí spíše v kognitivním aspektu (*získat znalosti, dělat domácí úkoly, ...*), ustupuje tento aspekt na konci čtvrtého semestru ve prospěch sociálního učení: *získávání sociálních dovedností, plnění povinností, spolupráce žáků, učitelů, rodičů* atp.
- **Moc výchovy** – reflexe vztahu „učitel–rodiče“ je u budoucích učitelů ovlivněna názorem, že rodiče si přejí delegovat výchovu svých dětí na učitele. Studenti se domnívají, že rodiče si představují učitele jako někoho, kdo nepracuje vůbec nebo jen málo. Jejich negativní očekávání charakte-

rizují četné výpovědi odkazující k *nefér hodnocení (známkování)*, k učitelům jako k *Všeznámkovi*, jemuž je připisována vina za špatné známky dětí. V průběhu studia studenti stále více kritizují *rodiče* mimo jiné proto, že nepovažují školu a vzdělání za důležité. Studenti ve své pedagogické práci necítí podporu ze strany rodičů a stěžují si na *nepříznivý image*. Vzhledem k tomu, že studenti mají do konce čtvrtého semestru málo kontaktů s rodiči, lze se domnívat, že zde prezentovaný vztah „učitel–rodiče“ je výrazně ovlivněn postoji a názory praktikujících, popř. hospitujících učitelů. Ředitelům školy studenti primárně připisují tři funkce: integrační funkce (integrace žádostí učitelů, žáků, rodičů), organizačně plánovací funkce a sociální funkce. Zatímco organizačně plánovací funkce je charakterizována rozsáhlými konstantními výpověďmi (40 %), pouze ojediněle se objevují výpovědi, které lze přiřadit k integrační funkci. Co je naproti tomu v přibývajícím míře považováno za významné, je sociální funkce vedení školy – *vytvoření konstruktivního pracovního klimatu, otevřená a čestná komunikace v každém směru, výběr kompetentních učitelů* atp.

- **Management třídy** – přibývajících zkušenosti zřejmě vedou k tomu, že studenti vnímají adresáty svého působení méně jako „děti“ a více jako „žáky“. Dítě jako osobnost a individualita je studenty reflektováno teprve na konci 2. roku studia. V druhém semestru obrací studenti svoji pozornost ve větší míře na aspekty výuky, reflektují je na pozadí problémů s disciplínou žáků. Studentům druhého semestru jde někdy o to, aby připravenou hodinu měli pokud možno co nejrychleji za sebou – často při ignorování nevhodného chování žáků. Mezi začátkem prvního a koncem druhého semestru se budoucí učitelé považují za klíčové aktéry managementu třídy a jsou pod stálým tlakem (*musím se snažit vysvětlit učivo za pomoci jiných metod; nechám vysvětlit látku jiné žáky, ...*), což ke konci čtvrtého semestru nepatrně ustupuje do pozadí.
- **Sebeúčinnost** – celkově se prokázal nárůst výpovědí se vztahem k „já“, popř. pokynů k samostatnému působení ve třech oblastech: oborové znalosti, znalosti o žácích, znalosti managementu třídy. Markantní je zejména nárůst (+57,15 %) od začátku studia do konce druhého semestru v oblasti managementu třídy.

V kategorii „znalosti oboru/předmětu“ je spatřována volnost – možnost samostatně *koncipovat vyučování, prosadit vlastní priority*. Studenti se považují za instanci přidělující šance ve vzdělání: *když jako učitel již dopředu řeknu ne příliš mnoho informací, potom všem dětem paušálně odpírám právo na vzdělání a beru jim šanci*. V kategorii „znalosti žáků“ vystupují žáci jako *důvod vlastní volby povolání, rozhodnutí se pro určité povolání* (zejm. 2. se-



Obrázek 1: Proměny subjektivních teorií studentů během čtyř semestrů studia

mestr), jako lidé, jimž zkoumané osoby *smějí, mají, chtějí zprostředkovávat znalosti* (zejm. 1. a 4. semestr). Odpověď na otázku týkající se správné volby povolání, nacházejí někteří studenti teprve koncem druhého semestru. *Dítě se svými obavami a problémy jako ústřední bod vyučování, děti jako důležité osobnosti, jimž bych chtěl něco dát* jsou zmiňovány na konci 4. semestru. V kategorii „znalosti managementu třídy“ je identifikován problém *disciplíny ve třídě* již na začátku studia; zajímá studenty také průběžně v celém sledovaném období. Ke konci druhého semestru k tomu přistupuje aspekt plánování (přípravy) vyučování. Již na počátku studia nacházíme u stu-

dentů odkazy na sebe samé jako na *původce* toho, že *mnoho dětí často učivu nerozumí (dostatečně jsem nevysvětlil; odvozuji to z mého způsobu vyučování)*, zároveň nacházíme odkazy na to, jak tyto problémy řešit. Takových výpovědí přibývá ke konci 2. semestru a zůstávají relativně stabilní do konce zkoumaného období ve 4. semestru. *Individuální reflexe studentů s ohledem na jejich vlastní znalosti* přistupuje ke konci 2. semestru: *zamýšlím se, proč tomu tak je, pokouším se nalézt pro to důvody, ptám se, čím to je, a hledám řešení*. Níže uvedené schéma shrnuje podstatné změny, které se projeví během tří fází výzkumu. Hlavní momenty se týkají:

- vlastní role studentů, především gradace vnímání role učitele se stoupající tendencí od počátku studia do konce čtvrtého semestru;
- vnímání dítěte jako svébytné osobnosti (1.semestr), které ve druhém semestru ustupuje vnímání dítěte v roli žáka, aby na konci 4. semestru bylo dosaženo vyváženého vztahu „dítě–žák“;
- zřetelné vnímání aspektů výuky (didaktika/metodika) ve spojení s vlastní rolí učitele a snahou reagovat na požadavky situace (na konci 2. semestru), stejně jako narůstající samostatné působení především v oblasti managementu třídy;
- rozpoznání vzdělávacích úloh učitele až do konce 4. semestru a přesun úlohy vzdělávání školy z čistě obsahových aspektů k sociální úloze vzdělávání – od čistě kognitivního k sociálnímu učení.

Číslování uvedené na horním okraji tabulky (viz obr. 1) označuje konkrétní studijní semestry, v nichž se uvedené aspekty vyskytují častěji.

5. Závěry a výhled

Výsledky výzkumu prezentujeme formou hypotéz, na jejichž základě formulujeme možné důsledky (tab. 2)

Výše prezentované výzkumné výsledky odkazují k celé řadě úkolů, zároveň však odhalují nové problémy. Další výzkumy v této vysoce komplexní oblasti bádání „skrytého vědění praxe“ by se mohly týkat např.: sledování studentů během celé doby studia šesti semestrů, sledování studentů s jinými oborovými kombinacemi (matematika nebo němčina jako první obor), podchycení „skrytého vědění“ praktikujících a hospitujících učitelů ve srovnání se studenty, sledování studentů v jiných vzdělávacích systémech (kontinuální denní praxe s praktickými bloky na konci vzdělávání) atp.

Z německého originálu „Veränderungen subjektiver Theorien und selbstbezogener Kognitionen bei Lehramtsstudent/inn/en (Sekundarstufe 1) vom Beginn des Studiums bis zum Ende des vierten Studiensemesters“ přeložili dr. Jana Baroková a dr. Tomáš Janík.

Tabulka 2: *Shrnutí výsledků výzkumu*

Evidence	Důsledek
V průběhu čtyř semestrů probíhá u studentů učitelství progresivní posun od role žáka k roli učitele.	K utváření a rozvíjení osobnosti dochází po celé sledované období.
V průběhu druhého semestru dominují v představách studentů problémy spojené s <i>plánováním a přípravou na výuku</i> včetně jejich „bezchybné“ aplikace.	V <i>druhém semestru</i> : praxe v malých skupinách žáků (max. 8–10) z důvodu redukce komplexity požadavků vyučování a výchovy. Zvládnutí oborových a oborově didaktických znalostí (<i>subject matter knowledge</i>). (Ne)zvládnutí managementu třídy se nesmí promítat do známkování studentů. Jako výhodnější se jeví zcela se zřeknout známkování studentů a přejít na intenzivní poradenství.
Studenti učitelství vnímají dítě primárně pozitivně. Na začátku prvního semestru zaměřují pozornost na <i>dítě</i> (učeníchtivé, věděníchtivé). Díky dalším praktickým zkušenostem v druhém semestru již vnímají dítě v roli žáka (ve smyslu „objektu vyučování“). Na konci třetího semestru studenti dosahují relativní rovnováhy ve vnímání dítěte jako individuální osobnosti v roli žáka.	Těžiště spočívá ve vývojové psychologii dětí a mládeže včetně zohlednění jejich různosti. Doklad o absolvování nejméně dvouměsíční výchovné praxe do konce třetího semestru. Intenzivní oborové studium, zvládnutí oborových a oborově didaktických kompetencí jako podmínka připuštění k zápisu do třetího semestru.
Vzhledem ke komplexnosti výuky (kterou je nutno zvládnout při nízké odborné kompetenci studentů) vede dvoutýdenní bloková praxe ve třetím semestru k přetěžování studentů a v důsledku toho k frontálním vyučovacím hodinám.	Intenzivní oborové studium; rozšíření oborových a oborově didaktických kompetencí. Těžiště v psychologii výchovy a managementu třídy. Dokumentace individuálních pokroků ve školně praktických studiích – v komentovaném videoportfoliu.
Úkol výchovy – vedle čistě kognitivního učení – je vnímán teprve během čtvrtého semestru – posun od zprostředkování vědění k sociálnímu učení.	Intenzivní oborové studium; utváření oborových a oborově didaktických kompetencí. Těžiště v managementu třídy, v komunikaci a interakci. Dokumentace individuálních pokroků ve školně praktických studiích – v komentovaném videoportfoliu.
S pokračujícím studiem je zaznamenán nárůst <i>sebeúčinnosti</i> studentů, a to především v oblasti managementu třídy. Vyšší míra <i>sebeúčinnosti</i> v souvislosti s dobrou oborovou kompetencí.	Posilování sebepojetí studentů. Další utváření oborových a oborově didaktických kompetencí. Dokumentace individuálních pokroků ve školně praktických studiích – v komentovaném videoportfoliu.

Tabulka 2: *Shrnutí výsledků výzkumu (pokračování)*

Evidence	Důsledek
(Očekávaný) nepříznivý profesionální obraz učitele je doplňován během prvních čtyř semestrů narůstající kritikou rodičů.	Angažovanost studentů na rodičovských fórech, rodičovských konzultačních dnech a jiných školních akcích, jichž se účastní rodiče. Práce s rodiči jako těžiště humanitní složky učitelského vzdělávání.
S pokračující dobou studia se běžným pracovním a vyučovacím prostředkem stává učebnice, tabule, pracovní listy atp.	Vyučovací hodiny plánované a prováděné v rámci školní praxe musí vykazovat zřetelný nárůst komplexnosti. Dokumentace zvládnání komplexity ve videoportfoliu.

Literatura

- BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- BĚLOHRADSKÁ, J., MIKEŠOVÁ, J., URBÁNEK, P. Teaching Practice at the Faculty of Education at the University of Technology in Liberec. In SEEBAUER, R. (Hg.) *Erste Schritte in die Unterrichtspraxis: teate, Materialien, Berichte/First Steps into teaching Practice: Study Material, Reports*. Brno: Paido, 2003, s. 184–190.
- BROMME, R. *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber, 1992.
- DREYFUS, H. L., DREYFUS, S. E. *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1987.
- HAIDER, H. Implizites Wissen: Anmerkungen aus der Perspektive der experimentellen Psychologie. In NEUWEG, G. H. (Hg.) *Wissen. Können. Reflexion*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 2000, s. 175–197.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
- MAYRING, P. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.
- POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. London: Anchor books, 1967.
- RYLE, G. *The Concept of Mind*. Chicago, 1949.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith, 1983.
- SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHWARZER, R., SCHMITZ, G. *Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung*. Berlin: Freie Universität, 1999.
- SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. (Hg.) Skalen zur Erfassung von Schüler- und Lehrermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität, 2001 (<http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen/>).
- SEEBAUER, R. Versuch einer Rekonstruktion subjektiver Theorien von Lehramtsstudent/inn/en zu den Begriffen „Schule–Erziehung–Unterricht“ im Laufe von vier Studiensemestern. In FILOVÁ, H., HAVEL, J. (eds.) *Otázky hodnocení studentů na souvislých pedagogických praxích*. Brno: MU, 2006, s. 19–27.
- SEEBAUER, R. K roli znalostí v profesionalizaci učitele. In JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007, s. 67–74.
- SEEBAUER, R. Vom verborgenen Wissen der Praxis zur Professionalisierung. Forschun-

gsbericht – erstellt im Rahmen der hausinternen pädagogischen Tatsachenforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Wien: Pädagogische Hochschule Wien, 2007 (nepublikováno).

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 1986, roč. 15, s. 4–14.

SEEBAUEROVÁ, R. Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru. *Pedagogická orientace* 2007, č. 3, s. 53–65. ISSN 1211-4669.

Autorka: Univ. Doz. Dr. Mag. Renate Seebauerová, Pädagogische Hochschule Wien, Ettenreichgasse 45a, 1100 Wien, Österreich,
e-mail: Renate.Seebauer@PHWien.ac.at