

# Obtížnost profesních činností učitele z pohledu studentů učitelství, učitelů a oborových didaktiků

Jana Wernerová

**Abstrakt:** Empirická studie na základě dotazníkového šetření srovnává hodnocení obtížnosti prováděných profesních činností učitele třemi skupinami subjektů současně (sebehodnocení studentů učitelství, hodnocení studentů fakultními učiteli a hodnocení studentů oborovými didaktiky). Výzkum byl uskutečněn v závěrečném ročníku studia na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci (akademický rok 2007/08) po ukončení završující pedagogické praxe na 2. stupni základní školy. Sebehodnotící výpovědi studentů učitelství potvrdzovaly z velké části trend výpovědí studentů z předchozích let. Hodnocení studentů oborovými didaktiky bylo pojato kritičtěji než hodnocení fakultními učiteli. Nejobtížněji zvládané profesní činnosti učitele dle mínění všech tří hodnotících skupin byly časové rozvržení učiva a činnosti související s problematikou školní kázně, naopak jako nejméně obtížná byla hodnocena komunikace s žáky.

**Klíčová slova:** profesní kompetence, profesní činnosti učitele, přípravné vzdělávání učitelů, pedagogická praxe, studenti učitelství, fakultní učitelé, oborová didaktika

**Abstract:** On the basis of a questionnaire – based enquiry the empirical study compares assessment of difficulties of executed professional teaching activities by three groups of subjects at once (student teachers' self-esteem, assessment of students by supervising teachers, assessment of students by subject didacticians). The research was realized in the finishing grade of studies at the Faculty of education of the Technical university of Liberec (the academic year 2007/08) after the finishing of rounded initial teacher training in a lower secondary education. Student teachers' selfesteeming statements confirmed mostly the trend of students' statements from previous years. The assessment of students by subject didacticians has become more critical than the assessment of supervising teachers. The time management of a subject matter and some activities that consist with problems of pupils' discipline were the mostly difficult managed professional teaching activities in all the three assessing groups' estimation; on the contrary the communication with pupils was assessed as the least difficult.

**Key words:** professional competences, professional teaching activities, initial teacher training, school practice, student teachers, supervising teachers, subject didacticians

## 1 Úvod

Moudrý muž vyučuje své žáky tak, že je vede, ale nevléče; pobízí je vpřed, ale netlačí; otevírá jim cestu, ale nepřivádí je k cíli... Dobrým učitelem můžeme nazvat takového muže, který podněcuje své žáky k samostatnému myšlení.

*Konfucius*

Přípravné vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách je rozděleno na jednotlivé, vzájemně integrující složky: oborová příprava, pedagogická a psychologická příprava, didaktiky (obecná, oborové) a praktické aktivity. Soustřeďuje se na oborovou složku přípravy (Marková a Urbánek, 2008) a didaktické dovednosti, méně již na zdokonalování dovedností sociálních či sociálně psychologických. Přestože dovednosti v nejširším pojetí mohou představovat složitou strukturu, která se projevuje v cílevědomé a úspěšné realizaci činností a která zahrnuje smyslové, intelektuální, volní a emoční kvality osobnosti (Švec, 1998), jejich skutečné chápání je nepoměrně užší (Lukas, 2007).

Výzkumná studie na základě dotazníkového šetření srovnává hodnocení obtížnosti prováděných profesních činností učitele třemi skupinami subjektů současně: sebehodnocení studentů učitelství, hodnocení studentů fakultními učiteli<sup>1</sup> (dále jen učitel) a hodnocení studentů oborovými didaktiky<sup>2</sup>.

## 2 Vymezení klíčových pojmů

Pojmy užívané v předkládané studii: kompetence učitele, profesní činnosti učitele, přípravné vzdělávání učitelů.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 103–104) definuje *kompetence učitele* jako soubor profesních dovedností a dispozic, kte-

<sup>1</sup>Fakultní učitel – též cvičný učitel, mentor. Úkolem fakultního učitele je studenta při praxi vést, poskytovat metodickou pomoc, kontrolovat a hodnotit činnosti studenta a průběh praxe.

<sup>2</sup>Oboroví didaktici příslušných kateder v rámci souvislé pedagogické praxe stanovují a kontrolují náplň a metodickou stránku praxe (hospitují na školách, spolupracují s učiteli), poskytují konzultace, hodnotí studenty. Zpravidla vedou výuku předmětové didaktiky, a to umožňuje úzké propojení didaktiky a praxe, reflexe praxí a intenzivní cílenou přípravu studentů na realizaci praxe.

rými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflektivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické a jiné kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.

*Přípravné vzdělávání učitelů* (tamtéž, s. 189) zahrnuje přípravu budoucích učitelů k získání kvalifikace pro učitelské povolání.

Tradiční kategorizaci učitelských činností (Blížkovský a kol., 2000, s. 83) uvádí mezinárodní komparativní výzkum učitele na základě profesiografie středoevropského učitele:

- vyučování;
- další služba ve škole, pohotovost, dozor;
- činnosti doučovací, nápravná cvičení;
- zájmové kroužky;
- příprava na vyučování, opravy žákovských prací, zhotovování a udržování pomůcek;
- participace na správě a samosprávě školy, pedagogické porady, konzultace s učiteli, vychovateli, poradci, lékaři;
- spolupráce s rodiči;
- veřejná činnost učitele (osvětová, sociální aj.);
- studium, sebevzdělávání;
- učitelská agenda, administrativa aj.

Vašutová (2007, s. 23–25; 2004, s. 76–78) rozlišuje v učitelské profesi činnosti hlavní a činnosti doplňkové. Hlavní činností je vyučování, které zahrnuje projektování (vzdělávacího programu školy, vyučovacího předmětu, výuky), realizaci projektu v interakci s žáky a hodnocení. Doplňkové činnosti se uskutečňují nad rámec vyučování, mají však přesahy do vyučování. Vztahují se k vedení třídy, k efektivnímu fungování školy, k sociálním komunikacím uvnitř a vně školy a jsou legitimní součástí profesního výkonu. Lze je kategorizovat do šesti druhů: konzultační (rozhovory s žáky, rodiči, kolegy ve sboru aj.), koncepční (inovace ve výuce, tvorba systému hodnocení žáků aj.), administrativní (vedení agendy žáků, třídní dokumentace aj.), operativní (dozory, porady aj.), styk s veřejností a spolupráce se sociálními

a výchovnými partnery (psychologové, poradenští pracovníci aj.), sebevzdělání a profesní rozvoj (odborné semináře aj.).

Pojem *profesní činnosti učitele* vymezuje pouze ty učitelovy činnosti, které jsou příznačné pro učitelskou profesi, nezahrnuje tedy veškeré činnosti učitele.

### 3 Stav poznání dané problematiky

Výzkumy hodnocení obtížnosti prováděných profesních činností učitele u studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně základní školy se zabývali např. Mechlová (1997), Mazáčová (1998), Musil (1998), Šimoník (2005) či Urbánek (2004). Subjektivní posuzování profesních činností učitelů v praxi 2. stupně základních škol sledoval mj. Šimoník (1994), Bendl (1997) a Klapal (2005a, b). Obdobně zaměřené studie lze přirozeně nalézt i v zahraničí, např. Rauin (2007). Pro rozdílné národní přístupy učitelského vzdělávání v různých zemích je však srovnatelnost těchto nálezů problematická.

Čeští autoři se tématu obtížnosti profesních činností věnují u různých aktérů edukace, přičemž v zásadě dospívají k dost obdobným výsledkům. Významné je výzkumné zaměření na studenta učitelství při jeho praktických činnostech. Dle Musila (1998) hodnotili studenti učitelství jako nejobtížnější profesní činnosti motivaci žáků a řešení výchovných problémů. Též Mazáčová (1998) uváděla jako nejobtížnější pro studenty učitelství skupinu profesních činností týkající se udržení kázně ve třídě a řešení konfliktních situací. Dle longitudinálního šetření Urbánka (2004) realizovaného v letech 1994–2003 hodnotili studenti jako nejobtížnější profesní činnosti: časové rozvržení učiva, hodnocení a klasifikaci a udržení kázně; nejméně obtížná se studentům jevila komunikace s žáky a motivace. Jiná šetření se zaměřila na problémy profesních činností učitelů v praxi. Ukazuje se, že se od profesních nedostatků studentů příliš neliší. Šimoník (1994) ve výzkumu začínajících učitelů na jižní Moravě dospěl k pořadí nejobtížnějších profesních činností na základě jejich sebehodnocení: práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků. Obdobná zjištění v sebehodnocení profesních činností učitelů dvaceti pražských základních škol uváděl Bendl (1997). Výzkum nejobtížněji vykonávaných profesních činností učitelů uskutečnil též Klapal (2005a, b), nejobtížněji vykonávané činnosti představovaly: řešení kázeňských přestupků, diagnostika osobnosti žáka a práce s neprospívajícími žáky.

#### 4 Cíl, metodika a uspořádání šetření, charakteristika souboru respondentů

Šetření bylo součástí longitudinálního sledování studentů a absolventů Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci (PedF TUL) z hlediska vývoje profesního růstu, vztahu ke studiu učitelství a k učitelské profesi. Výzkum byl prováděn Oddělením pedagogické praxe (nyní Centrum praktické přípravy) PedF TUL od roku 1994 (Urbánek, 2004).

**Cílem prezentovaného výzkumu** bylo komparovat hodnocení obtížnosti prováděných profesních činností učitele, a to třemi skupinami subjektů současně:

1. studenty učitelství (sebehodnocení);
2. učiteli (hodnocení studentů);
3. oborovými didaktiky (hodnocení studentů).

Výzkum byl realizován v závěrečném ročníku studia učitelství všech studijních kombinací všeobecně vzdělávacích předmětů na PedF TUL<sup>3</sup> (akademický rok 2007/08) těsně po ukončení završující souvislé pedagogické praxe<sup>4</sup> na 2. stupni základní školy. Uplatněnou základní metodou výzkumu bylo dotazníkové šetření realizované v říjnu 2007.

Studenti v rámci dotazníkového šetření vybírali z nabízených 20 nejvýše 5 profesních činností (bez ohledu na jejich pořadí), které v průběhu souvislé praxe: 1. činily studentům největší obtíže, 2. studenti zvládali nejlépe. Nabízený soubor činností: časové rozvržení učiva, přizpůsobení vyučování věku žáků, tvorba tematického plánu, individuální přístup k žákům, komunikace s žáky, volba a použití učebních pomůcek, motivace žáků, organizace samostatné práce, vysvětlení nové látky, práce s neprospívajícími žáky, správná formulace otázek, řešení kázeňských přestupků, udržení pozornosti

<sup>3</sup>Učitelství pro 2. stupeň základní školy je v současné době dobíhající magisterský studijní obor (v akademickém roce 2007/08 nebyli již noví studenti přijímáni). Standardní doba studia je 4 roky prezenční formou v kombinacích 12 studijních oborů: Anglický jazyk, Český jazyk, Dějepis, Francouzský jazyk, Fyzika, Geografie, Chemie, Informatika, Německý jazyk, Matematika, Občanská výchova a Tělesná výchova. V roce 2007/08 proběhla restrukturalizace, nově jsou akreditovány a zahájeny studijní programy a obory ve strukturovaném (dvoustupňovém) studiu učitelství sekundárního stupně škol – bakalářské (tříleté) a na ně navazující magisterské (dvouleté).

<sup>4</sup>Souvislá pedagogická praxe je závěrečná praktická aktivita, završující forma praktické přípravy. Má komplexní charakter, přispívá k rozvoji všech profesních kompetencí učitele. Kromě předmětového zaměření (výuka) má student možnost blíže poznat dítě školního věku, třídní kolektiv a provoz školy. Student praktikuje v souvislém kontinuálním sledu, po čtyři týdny se plně účastní života školy (Bělohradská a kol., 2001, s. 38).

žáků, spolupráce s ostatními pedagogy, udržení kázně, vedení pedagogické dokumentace, hodnocení a klasifikace, individuální jednání s rodiči žáků, diagnostika osobnosti žáka a výuka podle školního vzdělávacího programu. Učitelé a didaktici vybírali nejvýše 5 z nabízených 24 činností. Soubor činností: činnosti nabízené studentům a dále – stanovení výchovně-vzdělávacích cílů, volba a realizace metod, organizace aktivit v hodině a grafický projev, psaní na tabuli.

Při realizaci šetření byly použity tři varianty téhož dotazníku s uzavřenými a otevřenými položkami:

1. dotazník pro studenty 4. ročníku všeobecně vzdělávacích předmětů všech studijních kombinací na PedF TUL (anonymní);
2. dotazník pro jejich učitele (zpravidla dva učitelé pro každého studenta podle předmětů aprobace);
3. dotazník pro oborové didaktiky všeobecně vzdělávacích předmětů.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 89 studentů (69 studentek, 20 studentů), tj. 93,7 % všech studentů ročníku (vyřazeny byly neúplně vyplněné dotazníky).

Zúčastnilo se 174 učitelů (137 žen, 37 mužů), tj. 100 % ze všech učitelů (tab. 1). Učitelé působili v 85 základních školách po celé ČR s výraznou převahou škol lokalizovaných v severních (45,9 % škol), východních (22,4 %) a středních (16,5 %) Čechách.

Tab. 1: Učitelé podle let praxe ( $N_u = 174$ )

Léta praxe	Absolutně	Relativně (%)
do 5	19	10,9
6–10	25	14,4
11–20	46	26,4
21 a více	84	48,3

Dřívější zkušenosti s vedením praktikantů mělo 122 učitelů (70,1 %).

Vyjadřovalo se 14 oborových didaktiků (8 žen, 6 mužů), tj. 93,3 % oborových didaktiků na PedF TUL v akademickém roce 2007/08. Didaktici, kteří se účastnili šetření, působili na katedře anglického jazyka, českého jazyka a literatury, dějepisu, fyziky, geografie, chemie, informatiky, matematiky a didaktiky matematiky, německého jazyka, filozofie a tělesné výchovy. Oborové didaktici pracovali ve své funkci v rozmezí 1–16 let, průměrně 8,7 let; současně vedli praxe na fakultě v rozmezí 1–26 let, průměrně 10,2 let. Na

oborového didaktika připadlo v rámci souvislé pedagogické praxe 4. ročníku všeobecně vzdělávacích předmětů: od 2 studentů (fyzika) – do 36 studentů (občanská výchova); průměrně na jednoho didaktika 12,9 studentů. Po připočtení praxí v dalších ročnících se počty studentů na didaktika zvyšovaly.

Výsledky byly prezentovány formou procentuálních podílů výpovědí nejobtížnějších a nejlépe zvládaných profesních činností učitele. Ukazatel negativní volba ( $-x\%$ ) vyjadřuje u sledovaných profesních činností učitele podíl volby opačných, inverzních odpovědí. (Tj. negativní volba u nejobtížnější zvládaných činností představuje činnosti, které studenti uvedli jako nejlépe zvládané. Negativní volba u nejlépe zvládaných činností pak činnosti nejobtížnější zvládané.)

## 5 Výsledky výzkumu

Tab. 2: Sebehodnocení studentů ( $N_s = 89$ ) nejobtížnější zvládané profesní činnosti učitele (podíl respondentů v %)

Poř.	Profesní činnosti učitele:	$\Sigma$ stud. celkem		$\Sigma$ studentky		$\Sigma$ studenti	
		$N =$ (89)		$(69)$		$(20)$	
		P	NV	P	NV	P	NV
1.	Časové rozvržení učiva	46,1	-20,2	46,4	-17,4	45,0	-30,0
2.	Udržení kázně	33,7	-11,2	31,9	-10,1	40,0	-15,0
3.	Práce s neprospívajícími žáky	21,4	-3,4	21,7	-2,9	20,0	-5,0
4.	Řešení kázeňských přestupků	19,1	-5,6	20,3	-2,9	15,0	-15,0
5.	Hodnocení a klasifikace	16,9	-12,4	21,7	-13,0	0,0	-10,0
6.	Udržení pozornosti žáků	15,7	-14,6	15,9	-13,0	15,0	-20,0

*P – podíly; NV – negativní volba (podíl volby opačných odpovědí)*

Celkově (studentky a studenti) uváděli v průměru 2,2 činností zvládaných nejobtížnější; výčetem studentky 2,2 činností, studenti 2,0. Celkově v průměru 3,4 činností zvládaných nejlépe; výčetem studentky 3,5 činností, studenti 3,0; (tab. 2, 3). Učitelé uváděli též více činnosti hodnocené kladně než zvládané nejobtížnější, mohla v tom být i snaha nepoškodit studenta záporným hodnocením. V porovnání se sebehodnocením studentů měli jejich učitelé větší zkušenosti, možnost sledovat souvislosti, porovnávat, hodnotit přízpůsobení studenta požadavkům praxe apod. V hodnocení některých profesních činností studenti podceňovali svůj výkon, v jiných se posuzovali lépe, než je hodnotili jejich učitelé. Celkově učitelé hodnotili činnosti studentů výše,

Tab. 3: Sebehodnocení studentů ( $N_s = 89$ ): nejlépe zvládané profesní činnosti učitele (podíl respondentů v %)

Poř.	Profesní činnosti učitele:	$\Sigma$ stud. celkem		$\Sigma$ studentky		$\Sigma$ studenti	
		$N =$ (89)		$(69)$		$(20)$	
		P	NV	P	NV	P	NV
1.	Komunikace s žáky	58,4	-1,2	65,2	-0,0	35,0	-5,0
2.	Motivace žáků	31,5	-14,6	29,0	-15,9	40,0	-10,0
3.	Volba a použití učebních pomůcek	30,3	-1,2	33,3	-1,5	20,0	-0,0
4/5	Individuální přístup k žákům	28,1	-3,4	29,0	-1,5	25,0	-10,0
4/5	Vysvětlení nové látky	28,1	-9,0	33,3	-11,6	10,0	-0,0
6.	Uzpůsobení vyučování věku žáků	24,7	-6,7	26,1	-5,8	20,0	-10,0

*P – podíly; NV – negativní volba (podíl volby opačných odpovědí)*

než vyznělo sebehodnocení studentů, studenti se tedy posuzovali kritičtěji. Učitelé hodnotili příznivěji studenty např. při práci s neprospívajícími žáky, časovém rozvržení učiva, udržení kázně. Naopak při individuálním přístupu k žákům, správné formulaci otázek, spolupráci s pedagogy si studenti více věřili, vnímali se lépe, než je posuzovali jejich učitelé. Lze to vysvětlit i jinou představou obou hodnotících skupin o působení v těchto činnostech. Časové rozvržení učiva, udržení pozornosti žáků, hodnocení a klasifikace byly hodnoceny nejvíce rozporuplně (s relativně vysokým podílem negativních voleb). Jejich obtížnost nelze tedy posuzovat zcela jednoznačně. Naopak komunikace byla uváděna převážně kladně, lze se domnívat, že zahrnovala i vstřícný přístup studentů k žákům. Komunikace s žáky úzce souvisí s dalšími profesními činnostmi učitele, např. s přizpůsobením vyučování věku žáků, motivací žáků aj. Ženy (studentky) se posuzovaly lépe oproti mužům (studentům) v komunikaci s žáky, ve volbě a použití učebních pomůcek, vysvětlení nové látky. Naopak muži studenti se hodnotili výše v motivaci žáků. Hodnocení a klasifikaci vnímalo mezi nejobtížněji zvládanými činnostmi více žen (studentek), což mohlo souviset např. s výběrem aprobačních předmětů upřednostňovaných ženami či s povahovými charakteristikami žen. Hodnocení studentů učitelé bylo převážně kladné, obtíže nebyly vnímány jako závažné, objevující se v důsledku malé zkušenosti praktikanta. Učitelé vyjádřili postupné zlepšování studentů v průběhu pedagogické praxe v důsledku snahy a získávání zkušeností. Uváděli obohacení výuky, získání inspirace od studentů.



Tab. 4: *Hodnocení studentů učitelů ( $N_u = 174$ ); nejobtížnější a nejlépe zvládané profesní činnosti učitele; procentuální vyjádření*

Poř.	Nejobtížnější zvládané činnosti	Nejlépe zvládané činnosti
1.	Časové rozvržení učiva 31,0 (-24,1)	Komunikace s žáky 65,5 (-1,7)
2.	Udržení kázně 17,8 (-12,6)	Volba, použití pomůcek 48,9 (-2,3)
3.	Graf. projev, psaní na tabuli 17,8 (-13,8)	Uzpůsobení vyuč. věku žáků 38,5 (-1,7)
4.	Řešení kázeňských přestupků 14,9 (-4,0)	Vysvětlení nové látky 37,9 (-2,9)
5.	Udržení pozornosti žáků 10,9 (-21,3)	Motivace žáků 36,8 (-6,3)
6.	Správná formulace otázek 6,9 (-20,7)	Organizace aktivit v hodině 32,8 (-4,6)

*Respondenti vybírali z nabízených 24 nejvýše 5 činností v každé složce. Záporné číslo představuje opačnou volbu.*

Tab. 5: *Hodnocení studentů oborovými didaktiky ( $N_d = 14$ ); nejobtížnější a nejlépe zvládané profesní činnosti učitele; procentuální vyjádření*

Poř.	Nejobtížnější zvládané činnosti	Nejlépe zvládané činnosti
1.	Časové rozvržení učiva 57,1 (-0,0)	Volba, použití učeb. pomůcek 50,0 (-0,0)
2.	Udržení kázně 51,0 (-0,0)	Organizace aktivit v hodině 50,0 (-7,1)
3.	Graf. projev, psaní na tabuli 51,0 (-7,1)	Komunikace s žáky 42,9 (-7,1)
4.	Řešení kázeň. přestupků 51,0 (-7,1)	Uzpůsobení vyuč. věku žáků 35,7 (-21,4)
5.	Udržení pozornosti žáků 35,7 (-14,3)	Volba a realizace metod 28,6 (-14,3)
6.	Individuální přístup 35,7 (-21,4) Motivace 35,7 (-28,6)	Motivace žáků 28,6 (-35,7)

*Respondenti vybírali z nabízených 24 nejvýše 5 činností v každé složce. Záporné číslo představuje opačnou volbu.*

V srovnání hodnocení činností učitelů a oborovými didaktiky byli studenti posuzováni didaktiky podstatně přísněji. Je nutno zvážit, že učitelé sledovali studenty v praktickém terénu v přímém kontaktu po delší dobu než didaktici, mohli tedy více hodnotit pokroky jednotlivých studentů. Nejobtížnější zvládané profesní činnosti uváděli učitelé i didaktici ve stejném pořadí (prvních 5); v pořadí nejlépe zvládaných činností se lišili (avšak 5 činností se v pořadí prvních šesti objevilo v obou skupinách, tab. 4, 5). Dle didaktik byla obtížnost vykonávaných činností studenty rozdílná. Též hodnocení v jednotlivých aporbačních předmětech a jednotlivými didaktiky bylo rozdílné. Didaktici uváděli malou připravenost studentů na kázeňské problémy, řešení krizových situací během vyučovací jednotky, na individuální potřeby jednotlivých žáků aj. Obtíže činily též: odborné nedostatky, např. v matematice (jiní didaktici uváděli dobrou odbornou přípravu, např. ve fyzice),

vyjadřování (spisovnost, hlasitá mluva), organizace práce, hodnocení žáků. Klady, které u studentů oborů didaktiky vyzdvihovali: užívání netradičních metod práce, přátelské vystupování ve vztahu k žákům, dobrou komunikaci s žáky, kreativitu, uplatňování aktivizujících prvků, pomůcek, snaživost. Velmi též záleží na učiteli, jak studenta vede, jak k němu přistupuje. V celkovém hodnocení byli studenti na pedagogické praxi (znalosti v oboru, pedagogicko-psychologická teoretická připravenost, pedagogické dovednosti, přístup k dětem, vystupování studenta, tvořivost, iniciativa) posuzováni didaktiky přísněji než učiteli (tab. 6). Převážně kladně byli hodnoceni studenti fyziky, chemie (může to být způsobeno nízkým počtem studentů v těchto předmětech) a dějepisu. Naopak s výhradami (většími či menšími) studenti informatiky (což může být dáno větší orientací výuky na fakultě na zvládnutí předmětu po stránce oborově předmětové než oborově-didaktické orientované na praxi).

Tab. 6: *Hodnocení studentů na pedagogické praxi učiteli ( $N_u = 174$ ) a oborovými didaktiky ( $N_d = 14$ ), podíl respondentů v %*

	<b>Učitelé</b>	<b>Oborů didaktiky</b>
znalosti v oboru	výborné (64,9) velmi dobré (29,9) dobré (5,2)	velmi dobré (21,4) dobré (64,3)
pedagogicko-psychologická teoretická připravenost	výborná (47,7) velmi dobrá (45,4) dobrá (6,9)	velmi dobrá (28,6) dobrá (50,0) dostačující (7,1)
pedagogické dovednosti	výborné (40,8) velmi dobré (50,6) dobré (8,6)	velmi dobré (42,9) dobré (50,0)

V kontextu k uvedenému současně připomeňme také zjištění našeho šetření, že do školské praxe byly po ukončení fakulty rozhodnuty vstoupit pouze tři pětiny studentů, třetina z nich nebyla ještě v tomto ohledu plně rozhodnuta.

## 6 Diskuse

Zjištěné výsledky se vztahují k subjektivnímu hodnocení obtížnosti profesních činností učitele studenty učitelství. V porovnání s výsledky longitudinálního šetření realizovaného v letech 1994–2003 na téže fakultě (Urbánek, 2004) se jeví, že hodnocení profesních obtíží v principu nevykazuje u většiny

sledovaných učitelských činností výraznější odchylky. Může to vést k řadě možných interpretací. Především to může signalizovat použitelnost výzkumného nástroje a vhodnost metodologického přístupu k identifikaci sledovaných jevů. Věrohodnost subjektivních výpovědí studentů navíc potvrzují jak výpovědi učitelů, tak také hodnocení souboru oborových didaktiků. Vyrovnané výsledky zřejmě též poukazují na relativní stabilitu efektů učitelské přípravy na sledované fakultě. Ukazuje se, že jsou to i bez ohledu na řadu kurikulárních zásahů do studijních programů stále tytéž profesní činnosti, které hodnotí studenti relativně obtížně.

Nejlépe zvládanými profesními činnostmi učitele podle mínění studentů, učitelů i didaktiků byly komunikace a motivace žáků. Podstatnou roli zde mohl představovat např. efekt novosti ve výuce studentů, uplatňování ne-tradičních forem výuky.

Nejobtížněji zvládanými profesními činnostmi učitele podle mínění všech tří hodnotících skupin byly kromě časového rozvržení učiva zejména takové aktivity, které souvisely bezprostředně s problematikou školní kázně (udržení kázně, udržení pozornosti, řešení kázeňských problémů). Je zásadní pedeutologickou otázkou, zda některé profesní činnosti jsou naučitelné při studiu na fakultě, resp. jen částečně naučitelné, zatímco jiné je efektivnější zvládat až v průběhu praxe v učitelském povolání. Jak uvádí Švec (2007), je mj. třeba, aby se adept učitelství po získání teoretických znalostí účastnil pedagogických situací a učil se opakovaně jednat s žáky. Projektování vyučovací hodiny a časové zvládnání její struktury je zřejmě naučitelné, ale spíše jen ve smyslu zkušenostního učení, tedy spíše až dlouhodobějším opakováním a v nutném kontextu s reálnou podobou vyučování. Časové rozvržení učiva bylo hodnoceno převážně v rámci krátké časové jednotky (vyučovací hodiny). Dlouhodobé plánování realizace učební činnosti prováděl učitel, u něhož student praktikoval. Probíhající kurikulární reforma nechává problematiku časového rozvržení učiva (též dlouhodobého) na učiteli. Mohly by nastat problémy například v nedostatečném procvičení konkrétního učiva nejen u učitelů bez školské praxe. Kromě toho se dovednost zvládnání kázeňských problémů daleko více váže na celý komplex profilu studenta, potažmo absolventa učitelství. Navíc také souvisí s konkrétním prostředím školy, sociálním kontextem, klimatem školy, způsobem řízení atd. Zvládnání kázeňských problémů je zásadním tématem nejen pro začínající učitele (Šimoník, 1994), ale i pro učitele zkušené, není tedy specifikem pouze pro studenty učitelství. Jak uvádí Bendl (2005), nekázeň ve školách představuje globální problém, potýkají se s ní školy na celém světě. Upozorňuje na společenskou

a dobovou podmíněnost kázně, kdy pod vlivem dynamického společenského vývoje dochází k destrukci mnoha tradičních hodnot, včetně kázně.

Tyto úvahy zahrnují zásadní požadavek ve směru k nutnosti realizovat systémové další vzdělávání učitelů, které však dlouhodobě a citelně v českých poměrech chybí.

## 7 Závěr

Cílem souvislé pedagogické praxe je mj. integrovat získané vědomosti a dovednosti, přejímat zodpovědnost, vyučovat v reálných podmínkách (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 234). Na praxe přicházejí studenti připravovaní na školskou realitu na různých katedrách. Rozdílná bývá úroveň osvojených praktických dovedností, úroveň profesních schopností, osobnostní předpoklady a postoj k učitelské profesi (Bělohradská a kol., 2001).

Výsledky výzkumného šetření v akademickém roce 2007/08 potvrzují z velké části trend sebehodnotících výpovědí studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci z hlediska hodnocení obtížnosti profesních činností učitele. Srovnáváno bylo několik úhlů pohledu na obtížnost prováděných profesních činností studenty v posledním ročníku jejich studia, na uplatňování profesních kompetencí. Studenti učitelství vyjadřovali sebehodnocení profesních činností kritičtěji, též oboroví didaktici hodnotili studenty na završující souvislé pedagogické praxi na základních školách (oborové znalosti, didaktické dovednosti, profesní činnosti, celkový přístup aj.) kritičtěji než jejich fakultní učitelé. S výsledky šetření se bude pracovat i v dalších letech (rozšiřování, srovnání, podklad pro zkvalitnění pedagogických praxí v návaznosti na výuku na fakultě). Způsob a kvalita přípravy učitelů, jak uvádí Průcha (2002, s. 98), ovlivňuje do značné míry i kvalitu školní výuky a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti. Praktická příprava je jednou z podstatných součástí přípravného vzdělávání učitelů (jak již bylo mnohokrát doloženo), a je proto nezbytné této složce přípravy věnovat patřičnou pozornost.

V uvedených souvislostech problematiky učitelského vzdělávání a kvality učitelské přípravy se nabízí zásadní otázka, do jaké míry mohou být uvedené výstupy práce učitelských fakult do budoucna ovlivňovány kontroverzními zásahy vzdělávací politiky, jakými je tlak na strukturaci učitelského vzdělávání, snižování požadavků na kvalifikaci učitelů a jiné.

## Literatura

- BENDL, S. Reinterpretace kázně v současné škole. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 2, s. 2 až 14.
- BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 1, s. 54–64.
- BĚLOHRADSKÁ, J. a kol. *Praktická příprava studentů učitelství. Na pomoc pedagogickým praktikám ve školském terénu. (Kvalifikační kurz pro fakultní a uvádějící učitele)*. Liberec: TU, 2001.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000.
- KLAPAL, V. Obtížné činnosti při vyučování z pohledu zkušených učitelů. In JANÍK, T., HAVEL, J. (ed.) *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. Sborník z mezinárodního pracovního semináře. Brno: PF MU, 2005a, s. 130–132.
- KLAPAL, V. Ubývá v učitelském povolání potíží s léty praxe? In VAŠTATKOVÁ, J. (ed.) *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* Olomouc: UP, 2005b, s. 119–122.
- LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 2007, LVII, č. 4, s. 364–379.
- MARKOVÁ, K., URBÁNEK, P. Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy. In VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008, s. 79–109.
- MAZÁČOVÁ, N. Průzkum názorů studentů na osvojované pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 4, s. 91–95.
- MECHLOVÁ, E. Připravenost studentů učitelství pro základní a střední školy PřF OU k učitelskému povolání. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 77–94.
- MUSIL, R. Studentský pohled na osvojené pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 4, s. 96–102.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003.
- RAUIN, U., MEIER, U. Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In LÜDRES, M., WISSINGER, J. (ed.) *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzen und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, 2007, s. 103–131.
- ŠIMONÍK, O. *Pedagogická praxe. Některé problémy v „praktické“ přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD, 2005.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Paido, 1994.
- ŠTECH, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 2007, LVII, č. 4, s. 326 až 337.
- ŠVEC, V. Klíčové dimenze v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In JANDOVÁ, R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice: JČU, 2007, s. 322–327.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- URBÁNEK, P. Sebehodnocení profesních činností studenty učitelství (Analýza longitudinálního šetření). In ŠKODA, J., DOULÍK, P. (ed.) *Profese učitele a současná společnost*. Sborník referátů z 12. konference ČAPV [CD-ROM]. Ústí nad Labem: PedF UJEP, 2004.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha: PedF UK, 2007.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.

WERNEROVÁ, J. Obtížnost profesních činností učitele z pohledu studentů učitelství, učitelů a oborových didaktiků. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 3, s. 104–117. ISSN 1211-4669.

**Autorka:** Mgr. Jana Wernerová, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci, Studentská 2, 461 17 Liberec, e-mail: [jana.wernerova@tul.cz](mailto:jana.wernerova@tul.cz)