

**Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné
školy v přípravě budoucího učitele**

Sborník z mezinárodní konference,
která se konala dne 26. dubna 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně.

Tomáš Janík (ed.)

Brno 2002

© Kolektiv autorů

Vydala: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno, spol. s.r.o.

Recenzoval: prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

Redakce: PhDr. Tomáš Janík

Digitální tisk: MSD, spol. s.r.o., Lidická 23, 602 00 Brno
(www.msdbрно.cz)

ISBN 80-86633-01-2

OBSAH

Obsah	1
Úvodem (<i>T. Janík</i>)	5
Fakultní škola jako nezbytná základna přípravy učitelů (<i>J. Maňák</i>)	6
Jak vybírat fakultní cvičné učitele pro vedení pedagogických praxí studentů učitelství primární školy (<i>H. Filová</i>)	11
Jak si vychovat fakultního cvičného učitele? (<i>J. Havel</i>)	19
Příprava fakultního učitele (<i>R. Čapek</i>)	29
Fakultní učitel včera a dnes (<i>I. Tvrzová</i>)	35
Postavení fakultního učitele v profesní přípravě budoucích učitelů tělesné výchovy (<i>P. Tilinger, J. Barcalová</i>)	39
Úloha fakultního učitele při formování profesních vlastností učitele TV (<i>J. Barcalová, P. Tilinger</i>)	44
Průzkum názorů fakultních učitelů na pedagogické dovednosti studentů učitelství (<i>N. Mazáčová</i>)	49
Výsledky výskumu Cviční učitelia PF UMB v Banskej Bystrici – ich názory na spôsobilosti študentov na pedagogickej praxi (<i>B. Kasáčová, A. Doušková</i>)	61

Příprava koncepce a vybudování systému fakultních škol – průzkum edukačního terénu s cílem vytvoření obsahové náplně vzájemné spolupráce (A. Balcarová)	79
Problematika praktické složky přípravy v učitelském vzdělávání (P. Urbánek)	85
Několik poznámek k problematice praktické přípravy v pregraduálním učitelském studiu (O. Šimoník)	92
Integrace obsahu vyučování a pedagogická příprava budoucích učitelů (M. Dvořáková)	96
Přírodovědná a společenskovední složka vzdělávání a praktická příprava učitelů 1. stupně ZŠ (B. Fabiánková)	99
Osobnostní a sociální výchova budoucích učitelů na pedagogické praxi (H. Horká)	101
Pedagogická praxe v systému vzdělávání na Pedagogické fakultě MU v Brně (J. Štáva)	105
Model praktické přípravy studentů učitelství 1. stupně ZŠ, úloha libereckých fakultních škol (J. Mikešová)	111
Příprava učitelů na pedagogických akademiích v Rakousku (T. Janík)	118
Poradenství v přípravě učitelů (M. Wilhelm)	124

Informace o záměrech internetového projektu pro studenty učitelství Škola v praxi (F. Horňák)	135
Závěrem	140
Seznam autorů	141

ÚVODEM

Název sborníku „**Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele**“ je totožný s názvem mezinárodní konference, která se konala dne 26. dubna 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Potřeba reflektovat stále aktuální problematiku praktické složky učitelství zde byla naprosto zřejmá.

Předkládaný sborník, jakkoliv nemůže vystihnout atmosféru celého jednání, je dokladem toho, že téma fakultního (cvičného) učitele a fakultní (cvičné) školy je tématem nejen aktuálním, nýbrž také zcela zásadním a pro přípravu budoucích učitelů naléhavým.

Úvodní příspěvek J. Maňáka nabízí pohled do historie učitelství u nás a na základě paralely učitelství a lékařství argumentuje pro fakultní školy namísto škol cvičných. K otázce výběru a přípravy fakultních učitelů se ve svých příspěvcích vyslovují H. Filová, J. Havel, R. Čapek a I. Tvrzová. O postavení a úloze fakultního učitele v profesní přípravě učitelů tělesné výchovy pojednávají příspěvky P. Tilingera a J. Barcalové.

Následují příspěvky autorek N. Mazáčové, B. Kasáčové, A. Douškové a A. Balcarové přinášející výsledky průzkumů či výzkumů k problematice fakultních (cvičných) škol a fakultních (cvičných) učitelů

K otázkám praktické složky v přípravě učitelů se vyjadřují příspěvky P. Urbánka a O. Šimoníka. Spíše obsahovými otázkami pedagogické přípravy učitelů se zabývají příspěvky M. Dvořákové, B. Fabiánkové a H. Horké. Podobu pedagogické praxe v systému vzdělávání na PdF MU v Brně představuje J. Šťáva. Model praktické přípravy studentů učitelství 1. stupně ZŠ na Pedagogické fakultě TU v Liberci J. Mikešová. O tom, jak vypadá příprava učitelů na pedagogických akademiích v Rakousku, informuje T. Janík a na něj navazuje M. Wilhelmová ze Spolkové pedagogické akademii ve Vídni se svým příspěvkem o poradenství v přípravě učitelů.

Sborník uzavírá příspěvek F. Horňáka, který pojednává o internetovém projektu pro studenty učitelství Škola v praxi.

Tomáš Janík

FAKULTNÍ ŠKOLA JAKO NEZBYTNÁ ZÁKLADNA PŘÍPRAVY UČITELŮ

Josef Maňák

Úvod

Požadavky na učitele se stále zvyšují, a proto i příprava na výkon této profese je stále náročnější než dříve. Rostou nároky nejen na teoretickou složku přípravy, ale též na stránku praktickou; avšak zatímco teoretická náročnost je plně akceptována a zabezpečována, zvládání praktických aspektů přípravy stagnuje. Přitom náročný charakter pedagogické profese vyžaduje, aby se prohloubily a zkvalitnily také dovednostní kompetence učitele, ovšem v úzké symbióze s pedagogickou a psychologickou teorií. To však současná koncepce dostatečně nezajišťuje.

Historie

Nynější stav přípravy učitelů je výslednicí historického vývoje, který v 19. století vyvrcholil vznikem učitelských ústavů a ustanovením při nich tzv. cvičných škol (1869). Ve své době byly učitelské ústavy vysoce funkční instituce, v jejichž čele často stály vynikající osobnosti – u nás např. G. A. Lindner, J. Lepař, K. S. Amerling aj. Reforma učitelských ústavů v novém československém státě (1919) umožnila vzdělávat učitele na poměrně velmi dobré úrovni, ovšem středoškolské, která se však postupně projevovala jako nevyhovující vzhledem k neustálému růstu potřeb společnosti v edukační oblasti. Vznikem pedagogických fakult (1946) začíná etapa vysokoškolské přípravy učitelů, v níž převládala snaha vyrovnat se po odborné stránce tradičním fakultám, na nichž se připravovali také středoškolští profesori. Praktická příprava učitelů i na pedagogických fakultách ještě ze začátku pokračovala na cvičných školách, avšak postupně tyto školy zanikaly nebo ztrácely svou původní vazbu na teoretickou instituci.

Cvičné školy

Cvičné školy tvořily s učitelským ústavem organickou jednotu, jejímž základem byla jednak provozní provázanost, jednak však též propojenost teoretické výuky na učitelském ústavu s praktickou demonstrací vzorové výuky ve třídách cvičné školy. V poněkud oslabené podobě to zřejmě bylo dědictví původních přípravek na dřívějších školách hlavních a normálních (po roce 1776). Postupovalo se na nich převážně podle Felbingerovy Knihy metodní, takže inovace a hledání nových cest bylo spíše výjimkou (ovšem

kromě vlasteneckých učitelů). Převládajícím stylem výcviku učitelů v přípravkách a na cvičných školách bylo hospitování a naslouchání kandidátů učitelství u cvičných učitelů, napodobování jejich výukových postupů a analýza a hodnocení vlastních výstupů kandidátů. Charakter tohoto výcviku, tj. napodobování předváděných vzorů, převzaly cvičné školy u učitelských ústavů a v podstatě se udržel do dnešních dnů. Ovšem i na tehdejších učitelských ústavech působili nebo vyrůstali odborníci, kteří svými pracemi obohatili pedagogickou literaturu, např. G. A. Lindner (1875), J. Lepař (1873), J. Úlehla a mnozí jiní.

Fakultní školy

Pedagogické fakulty představují nový, vyšší stupeň učitelské přípravy, což se projevilo hlavně v oblasti teoretické, ale často jednostranně, bez náležitého zohlednění potřeb učitelské profese. V praktické přípravě se mnohdy nedosahuje ani úrovně cvičných škol u učitelských ústavů. Zkušenosti z cvičných škol jsou však cenné v několika ohledech a mělo by se na ně navazovat. Jde zejména o:

1. propojení teoretické výuky s praktickým výcvikem,
2. důsledné sledování potřeb učitelské profese,
3. intenzivní spolupráce učitelů z učitelských ústavů s učiteli cvičné školy,
4. organizační a administrativní spojení obou institucí.

Dřívější cvičné školy je třeba změnit ve fakultní školy, přičemž nejde jen o název, ale o zásadně novou orientaci těchto škol. Dnešní požadavky na přípravu učitelů vyžadují, aby se škola, na níž se formují dovednosti a vyhraňují kompetence moderních učitelů, stala místem tvořivého hledání optimálních edukačních postupů a nebyla jen náhodným prostředím pro nacvičování tradičních metod; proto, jestliže po teoretické stránce učitelský ústav nahradila univerzitní fakulta, musí i původní cvičnou školu překonat nový útvar – **fakultní škola**.

V nové koncepci se fakultní škola stává výukovou základnou budoucích učitelů v plném rozsahu, podílí se na hledání a ověřování progresivních výukových koncepcí, na experimentování a inovování, ale hlavně realizuje nové přístupy k edukačním problémům pod vedením a v spolupráci odborných specialistů z fakulty, podobně jako to činí fakultní kliniky v přípravě lékařů. Jako analogii s fakultními nemocnicemi navrhoval již dříve Jan Vaněk (1960) zařizovat při fakultách fakultní školy s charakterem lékařských klinik, jeho zdůvodněný návrh se však doposud neujal. Fakultní učitel by se měl vyznačovat pedagogickým mistrovstvím, jeho výběr by se měl dít konkurzním řízením a také jeho honorování by mělo být nadstandardní. Vyžadovaly by se předpoklady pro tvořivou edukační práci a schopnost spolu-

pracovat s odborníky na fakultě. Inovovaná koncepce přípravy učitelů vyžaduje změny i v orientaci zaměření fakulty. V úzkém kontaktu s fakultní školou a s fakultními učiteli musí být především předmětoví didaktikové, kteří musí být nejen odborníky v příslušné disciplíně, ale musí být také mistry výuky svého oboru, který na fakultě i na fakultní škole garantují. Kromě nich se ovšem na fakultní škole musí posílit působení pedagogů a psychologů z fakulty, kteří se uplatňují ve funkcích poradců, konzultantů, tutorů apod.

Teorie a praxe v přípravě učitelů

Této otázce se sice věnuje trvalá pozornost, jak dosvědčují různé sborníky (např. 1988, 1990, 1995 aj.) a publikace (např. H. Filová a kol., 1999; V. Spilková, 1997; O. Šimoník, 1994; V. Švec, 1999 aj.), ale řešení není dosud adekvátní jejímu významu. Problém náležitého poměru teorie a praxe představuje složitou záležitost, která z filozofického hlediska odráží vztah člověka ke světu a jeho úsilí najít optimální řešení situací, před nimiž stojí. Dichotomie teorie a praxe má své kořeny v poznávacím procesu, přičemž poznávání, vědění je podmínkou úspěšného jednání, které pramení z chtění jako dosažitelné a žádoucí možnosti. Poznávání, vědění, vysvětlování, porozumění jevu na jedné straně a uskutečňování, praktická činnost, dosahování cíle na straně druhé jsou procesy vzájemně spojené a podmíněné. Toto nezbytné propojení se promítá do problému vztahu teorie a praxe a v konkrétním případě jde vždy o míru uplatnění a o vzájemnou následnost obou pólů této dialektické jednoty. V praktické přípravě učitelů by se měla zohlednit náročnost, komplexnost a multifaktorovost praktických edukačních kompetencí, které vyžadují dlouhodobý nácvik (je ovšem nezbytné je podobně jako v jiných profesích dále zdokonalovat, rozvíjet a obohacovat), ale které ve svých základních projevech jsou po učiteli vyžadovány okamžitě v celé své komplexnosti. Jeví se proto nezbytné pověřit tímto úkolem fakultní školy, v nichž by se příprava těchto složitých kompetencí zabezpečovala v dlouhodobější perspektivě.

Rozvineme-li zmíněnou paralelu učitele a lékaře a uplatníme-li ji na jejich přípravu, lze konstatovat, že při praktické přípravě učitele se objevují některá specifika, která je nutno respektovat. Jde zejména o to, že učitel už při prvním vstupu do třídy musí ovládat všechny základní kompetence profese (i když je zajisté bude dále zdokonalovat), neboť musí řešit vzniklé edukační situace sám, a to v plném rozsahu a okamžitě. V rámci profesních kompetencí se na učitele od začátku kladou náročné požadavky; na jeho osobnost (např. psychická vyrovnanost, odolnost vůči zátěžím, optimismus apod.), na schopnost účinně komunikovat (např. nasazení a ovládání hlasu, vedení rozhovoru atd.), na dovednost diagnostikovat atd. Osvojení těchto

kompetencí vyžaduje soustředěné dlouhodobé úsilí a přímou zkušenost z edukačního prostředí.

Závěry a návrhy

Současné živé diskuse o přípravě učitelů na univerzitách ukazují, že dožrála doba k její kvalitativní změně. V žádném případě by nemělo jít o časovou redukci vzdělávání učitelů, ani o zrušení jejího vysokoškolského charakteru. Výrazně by se však měla posílit profesionalizace učitelské profese, a to jak ve smyslu teoreticko-odborném, tak po stránce dovednostně-praktické. Jak dokládají některé studie (např. J. Kořa, 1998), učitelství krystalizuje jako výrazná profesní skupina, která zaujímá ve společnosti významné postavení, i když dosud není takto obecně chápáno a oceňováno. Profesionalizace znamená mimo jiné také vyhraněné, odborné a účinné ovládnutí specifických metod a technik, které vedou ke kvalifikovanému a úspěšnému zásahu do příslušné reality. Větší důraz na zvládnutí profesních kompetencí může zajistit v moderní koncepci přípravy učitelů také postulovaná fakultní škola.

Literatura

- FILOVÁ, H. a kol. *Budoucí učitelé na souvislé pedagogické praxi*. Brno : Paido, 1999.
- KOŘA, J. Profesionalizace učitelského povolání. In HAVLÍK a kol. *Učitel-ské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PdF UK, 1998, s. 6-42.
- LEPAŘ, J. *O metodách a logické jejich příbuznosti*. Praha : Urbánek, 1873.
- LINDNER, G. A. *Cardinalfrage der Schulpädagogik*. 1875.
- Sborník : Didaktiky v přípravě učitelů*. Brno : MU, 1990.
- Sborník : Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii*. Brno : Paido, 1995.
- Sborník : Úloha obecné didaktiky v přípravě učitelů na vysoké škole*. Praha : UK, 1988.
- SPIPKOVÁ, V. *Praxe současné školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : UK, 1997.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1994.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.
- VANĚK, J. Naše pedagogika a život. *Jednotná škola*, 15, 1960/4, s. 318-327.

Abstract

The teacher's preparation was realised after the inception of the teacher's training institutions (in 1869) at a relatively good level concerning the theoretical and also the practical point of view. Today the theoretical preparation is realised at pedagogical faculties but the practical preparation stagnates. It is necessary that the former so-called teacher's training schools could transform to the "faculty teacher's practice schools" with a character of a clinical training. The faculty teacher's practice schools ought to become a component of a faculty and to take one's bearings at a creative development of teacher's competitions in a close connection with theory and practice. The goal of the modern teacher preparation is to rise a professional profile of teacher's vocation.

JAK VYBÍRAT FAKULTNÍ CVIČNÉ UČITELE PRO VEDENÍ PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Hana Filová

Na PdF MU v Brně se v několika posledních letech intenzivně zabýváme otázkou, jak dosáhnout skutečné efektivity pedagogických praxí v systému pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů primární školy. Argumenty pro prohloubení praktické přípravy přicházejí z mnoha zdrojů a pro tuto chvíli uvedeme pouze ty zásadní:

- reflexe počátečních profesionálních zážitků a zkušeností našich studentů na průběžných i souvislých praxích (náslechy i vyučovací pokusy a jejich následné hodnocení s cvičným učitelem a metodikem fakulty),
- analýza hodnocení studentů na praxi,
- zpětná vazba o kvalitě jejich počáteční profesionální zkušenosti od našich „čerstvých“ absolventů (srov. Šimoník, 1994).

I kdybychom měli sebevíce důvodů pro akademické priority v profesionální přípravě budoucích učitelů, musíme připustit, že nezastupitelnou (a často precedentní) funkci v tomto systému tvoří fakultní cviční učitelé. Klademe si tedy otázky:

- 1. Kde a jak je hledat?**
- 2. Jací by měli být?**
- 3. Podle čeho je vybírat?**
- 4. Jak je získat pro spolupráci?**
- 5. Jak s nimi dále pracovat ve smyslu rozšíření jejich profesních kompetencí na přípravu budoucích učitelů?**
- 6. Jak je hodnotit a ohodnotit jejich výkon?** (Otevřená otázka, kterou se v tomto příspěvku nebudeme pokoušet zodpovědět.)

Ad 1. Kde a jak je hledat?

Vyhledávání cvičných učitelů je velmi zodpovědný a někdy poměrně problematický úkol. V první etapě jsme vyšli z dosavadních zkušeností oborových didaktiků fakulty a našich studentů v minulých letech a vybírali jsme jednak „osvědčené“ a jednak „perspektivní“ učitele na různých ško-

lách, kde měli oboroví didaktikové zpravidla osobní kontakty. Potíž však byla v tom, že vybírali „výborné matematikáře“, výtvarníky, tělocvikáře ap., což vždy neznamenal, že jsou vynikajícími pedagogy v humanistickém smyslu slova, dost zodpovědnými na to, aby se 2 týdny intenzivně věnovali při vši své práci našim dvěma studentům.

Vyhledávání cvičných učitelů je podmíněno způsobem organizace praktické přípravy studentů, které má v podstatě dvojí formu:

- a) **Praktická příprava na fakultních cvičných školách**, jejíž podmínkou je legitimní a smluvně podložená spolupráce mezi oběma institucemi na základě výběrového řízení. Výběrovým řízením by měli potom při přijímání do zaměstnání procházet i cviční učitelé.
- b) **Praktická příprava u jednotlivých fakultních cvičných učitelů**, kteří tedy byli vybráni na základě dobrých zpráv o jejich profesionální kvalifikaci a kvalitě a díky pozitivním zkušenostem s jejich profesním výkonem i péčí o praktikující studenty ze strany studentů a učitelů fakulty; v ideálním případě by měli být vybráni prostřednictvím konkursu. Ve skutečnosti je pro zajištění praxí studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ potřebná velmi početná skupina kvalitních profesionálů: 60-65 pro ročníkovou skupinu cca 100-120 studentů.

Ad 2. Jací by měli být?

Proměny současné školy naznačují změněné požadavky na profesionalizaci i obraz profesionálních předpokladů učitele, při jehož stanovení pravděpodobně nevystačíme s popisnými výčty žádoucích vlastností, vědomostí, dovedností a schopností, které by ideální fakultní cvičný učitel měl mít, protože jsou velmi statické a odtržené od reality. Je třeba vyjít z komplexního obrazu práce učitele, který obsahuje soubory vnitřně integrovaných činností a vhodných způsobů chování, vyplývajících z analýzy učitelových rolí (Spilková 1996). Také je třeba připustit, že učitelská „živoucí osobnost“, byť i s chybami (o kterých však ví a „bojuje“ s nimi), má pro formování profesionálního sebeobrazu adepta učitelství mnohem větší smysl, než dokonalý ideál bez spontaneity a projevů obyčejných lidských slabostí (který nedokáže připustit vlastní pochybení).

Zvládnutí všech požadavků profese však nepřichází najednou, jde o poměrně složitý proces profesionalizace, který se realizuje v několika etapách či stupních. Proto jsou také požadavky na výběr nových cvičných učitelů omezeny délkou jeho praxe (v Brně požadujeme alespoň 5 let). Za tuto dobu na své cestě k profesionalitě (podle Markové, 1995, s. 74) tedy každý učitel projde dříve či později těmito etapami:

- 1. etapa adaptace učitele na svou profesi:** počáteční osvojení profesionálních norem, způsobu myšlení, pracovních technik a technologií,
- 2. etapa sebeaktualizace učitele v profesi:** zjištění vlastních profesionálních možností, individuálních zvláštností, rozvíjení pozitivních předpokladů pro profesi, potlačování nežádoucích tendencí, upevňování individuálního pracovního stylu,
- 3. etapa svobodného zvládnutí profese na úrovni mistrovství, harmonizace učitele s profesí:** osvojení vysokých standardů profesionálního výkonu, neustálá snaha o zdokonalení, zvyšování odborné kvalifikace,
- 4. etapa svobodného zvládnutí profese na tvořivé úrovni:** učitel vnáší do profese tvořivě osobní zkušenost, autorské nápady prověřené ve vlastní činnosti.

Skutečné zvládnutí profese a stav, který lze označit jako profesionalitu, však nastává tehdy, když člověk je schopen nést plnou zodpovědnost za výsledky své práce a tutéž zodpovědnost pociťuje i za činnost celé profesní skupiny.

Obecně platí, že učitel, který je skutečným profesionálem, vykazuje stejné kvality, jako „profesionál“ v jiných oborech. Jejich ukazatelem by mohla být níže uvedená kritéria (Marková, 1995, s. 57); zároveň se domníváme, že tato nebo podobně definovaná kritéria by mohla napříště tvořit strukturu konkurzních požadavků na výběr cvičných učitelů, kteří vedou pedagogické praxe studentů učitelských oborů (tj. nejen v oboru učitelství primární školy).

- 1. Objektivní kritéria**, týkající se toho, nakolik člověk odpovídá potřebám profese, především je to ale vysoká produktivita práce (kvalita i kvantita), dosažení odpovídajícího sociálního statusu v povolání, dovednost řešit rozmanité profesionální úkoly apod.
- 2. Subjektivní kritéria**, která souvisí s tím, nakolik profese (tj. učitelství) vyhovuje potřebám konkrétního člověka – jeho motivům, sklonům a tendencím a nakolik je člověk spokojen s prací v profesi. Projevuje se v osobním pocitu profesionální úspěšnosti a ve vnitřním přání zůstat v profesi.
- 3. Rezultativní kritéria**, vyjadřující, zda člověk ve své práci dosahuje společensky žádoucích výsledků. V učitelské profesi zaznamenávají právě tato kritéria jistý rozpor: jedni autoři uznávají vědomosti žáků a jejich adekvátnost platným vzdělávacím standardům jako jediný měřitelný výsledek práce učitele, jiní kladou důraz na rozvoj schopností žáků, třetí uznávají za měřítko úspěšnosti práce učitele schopnost adaptace absolventa v praktickém životě společnosti. Zdá se, že ve skutečnosti jsou hlavními výsledky práce učitele kvalitativní změny a „přírůstky“

v psychických – osobnostních i rozumových – vlastnostech a schopnostech žáků, především ale jejich pohotovost k seberozvíjení, individuální a sociální odpovědnost, schopnost samostatného rozhodování, humanistická orientace ap.

- 4. Procesuální kritéria**, která se týkají postupů, které člověk při dosahování svých profesionálních výsledků používá. V práci učitele to vedle vlastní pedagogické „technologie“ představuje například pedagogické myšlení, pedagogickou empatii, toleranci, trpělivost ap., které předznamenávají úspěch či neúspěch v profesi. V tomto ohledu představuje spojení rezultativních a procesuálních kritérií nezbytnou charakteristiku profesionality učitele.
- 5. Normativní kritéria** jako ukazatele toho, zda si člověk osvojil normy, pravidla a etalony profese a umí-li je realizovat ve své práci. Pro učitele to představuje nejen normy vztahující se k jeho oboru a aprobačním předmětům, ale také normy mezilidských vztahů a normy rozvoje osobnosti, jejichž realizace je základem jeho profesionálního mistrovství.
- 6. Individuálně-variantní kritéria**, která souvisí se schopností člověka individualizovat svoji práci, dát jí originální, osobní podobu, vlastní rukopis, projevit v práci svou svébytnost, rozvíjet se prostřednictvím vlastní profese. U učitelů je tento profesionální rys nesmírně významný, neboť skrze něj se formují osobní a neformální vztahy mezi ním a žáky, ale i jejich rodiči, potažmo mohou činit přitažlivější i školu a vzdělávání, nebo naopak. Učitelova individualita se rozvíjí v profesi, vyžaduje systematickou autodiagnostiku a sebereflexi a neustálou práci na sobě.
- 7. Kritéria aktuální profesionální úrovně**, vztahující se k tomu, zda člověk promítá ve své profesi nejnovější odborné poznatky, přístupy a tendence. Tato kritéria se při posuzování profesionality učitele uplatňují především v rámci atestací.
- 8. Prognostická kritéria**, která sledují, zda člověk má nebo hledá vlastní perspektivy růstu, profesionálního rozvoje. I v tomto ohledu hraje značnou roli autodiagnostika a sebepojetí učitele, protože skutečný profesionál své odborné perspektivy sleduje a určuje sám.
- 9. Kritéria profesionální vzdělatelnosti**, vztahující se k profesionální „otevřenosti“ učitele, k tomu, zda dokáže najít poučení ze zkušenosti kolegů v profesi a zároveň přijímat (kriticky) vše nové v oboru.
- 10. Kritérium tvořivosti**, týkající se toho, zda se člověk snaží překonat ohraničenost své profese, přetvořit dosavadní profesionální zkušenost, vnášet do své práce vlastní, originální přístupy a pohledy.
- 11. Kritéria sociální aktivity a konkurenceschopnosti profese ve společnosti**, vyjadřující, nakolik člověk projevuje zainteresovanost na svých

pracovních výsledcích, zda se snaží povznést úroveň své profese a ve své práci v tomto smyslu projevuje osobní zodpovědnost. V současné problematické situaci nelze toto kritérium podceňovat. Umožní identifikovat učitele, kteří skutečně chtějí obstát na trhu vzdělávacích služeb, jsou schopni pracovat na pozitivních změnách školy ve stávajících ekonomických a sociálních podmínkách, začínají u sebe, u své každodenní práce se žáky ve třídě.

12. Kritéria profesionální sounáležitosti a prestiže, která vyjadřují, jak člověk dokáže zachovávat čest a důstojnost své profese, chápe její význam pro společenský pokrok, ale i to, co je schopen pro udržení a zvýšení profesionální prestiže sám vykonat. Extrémní profesionální patriotismus však může přinášet spíše negativní efekt – uzavřenost, odmítnutí společenské kontroly, pocit profesionální výlučnosti, který není na místě ani v učitelství, ani v žádné jiné profesi.

13. Kritéria kvantitativní a kvalitativní, vztahující se k rozsahu a hloubce profesionální vzdělanosti – vědomostí, rozumových schopností a příslušných profesionálních dovedností.

Ad 3. Podle čeho je vybírat?

Vzhledem k situaci fakulty v procesu formování profesních kompetencí praktického charakteru u budoucích učitelů se však vynořují další otázky kolem osobnosti fakultního cvičného učitele, zvláště pokud jde o jeho věk, pohlaví, osobnostní a sociálně komunikativní vlastnosti, příp. sociální a koncepční podmínky školy, na které působí:

- Jsou učitelé ve starším věku lepšími nebo horšími profesionály než ve svém středním nebo mladém věku? (ve shodě s Průchou, 1997, s. 226)
- Jsou starší učitelé konzervativnější? (tamtéž s. 225)
- Jsou lepšími cvičnými učiteli muži nebo ženy (i když tato otázka někdy zůstává z důvodu feminizace školství čistě teoretická).
- Je lépe ponechat výběr cvičného učitele na řediteli školy, nebo použít jiné zdroje?
- Jaké souvislosti a důsledky má skutečnost, že si cvičného učitele volí student sám? Podle čeho by si vybírali své cvičné učitele studenti?
- Které vlastnosti cvičného učitele považují studenti za stěžejní pro pozitivní motivaci pro svou budoucí profesi?
- Které skutečnosti ve vztahu k osobě jejich cvičného učitele mohou studenta odradit (negativně profesionálně motivovat) od výkonu jeho budoucí profese?

- Jak získat informace o progresivně pracujících, profesionálně zralých a pro spolupráci otevřených (ve smyslu „know how“) učitelích?
- atd.

Ad 4. Jak je získat pro spolupráci?

Prestiž externího učitele pedagogické fakulty by zřejmě byla tím správným motivem; měla by být doprovázená pravomocemi hodnotit, regulovat množství a náročnost vyučovacích pokusů studentů a udělovat zápočet, kdyby se tato naše představa statutárního zakotvení pozice fakultního cvičného učitele nesetkala s odporem některých učitelů z fakulty. Finanční ocenění cvičných učitelů není bez významu, ale ukazuje, že ti opravdu zaujatí mu přikládají přes všechny společenské komentáře kolem učitelových platů pouze formální smysl.

Ad 5. Jak s nimi dále pracovat ve smyslu rozšíření jejich profesních kompetencí na přípravu budoucích učitelů?

Praktická příprava studentů a rozvoj jejich profesních dovedností je významnou součástí vzdělávacího kurikula pedagogické fakulty. Skupina učitelů fakulty proto sestavila a vydala metodickou příručku pro fakultní cvičné učitele, v níž se měly odrazit naše představy o rozvíjení praktické výbavy studentů v souvislosti s pedagogicko-psychologickou teorií. Podíleli se na ní nejen pedagogové a psychologové, ale také oboroví didaktikové a jejich cílem bylo poskytnout cvičným učitelům i studentům na souvislé praxi jasné vodítko pro plnění jejich úkolů, ale i podněty pro vzájemnou komunikaci fakulty a cvičných škol a uplatňování teoretických východisek v praxi. Oproti dřívějšímu, objektivizujícímu pojetí učitelské přípravy jsme do tohoto textu chtěli promítnout současný požadavek posílit praktický, dovednostní charakter profesní přípravy, spojený se subjektivním, reflexivním přístupem, který umožňuje realizovat profesní přípravu studentů „zevnitř“, tj. prostřednictvím osobní a aktivní účasti studenta na cestě k profesionalitě. Znamená to, že student vlastně v každém okamžiku své profesní přípravy vnímá všechny studijní a praktické aktivity jako smysluplné a potřebné, sleduje společně se svými učiteli sebe sama na cestě k profesionalitě („vrůstání“ do profese, viz Svatoš, 1997).

Za úvahu stojí rovněž změna struktury a promyšlenější obsahová zaměřenost jednotlivých souvislých praxí. Inspirativní je např. „klinický semestr“, který úspěšně zařazují už několik let do přípravy studentů na PdF UK v Praze. Počítá totiž navíc s bezprostřední účastí didaktiků z fakulty na praktické přípravě v prostředí cvičné školy, zatímco ve většině ostatních případů didaktikové praxi jen kontrolují. Ze stejných důvodů by bylo třeba

zvážit i realizaci průběžných praxí studentů, se kterými jsou dobré zkušenosti, pokud je to možné zjistit, např. na PdF JČU v Českých Budějovicích.

A konečně, pro skupinu spolupracujících cvičných učitelů jsme připravili na naší fakultě systém odborné spolupráce v podobě nabídky tematických seminářů, z nichž si učitelé volí podle svého zájmu a odborného „vyladění“, a docházejí tak v pravidelných intervalech alespoň 3-4krát v roce na fakultu. Velký úspěch mají metodicky zaměřená témata (např. „Inspirace pro výtvarnou výchovu“ apod.), příp. aktuální problematika spojená s procesem transformace české školy (např. „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ či „Projektová výuka a práce na výukových projektech“). Připravujeme také psychologická témata jako „Dětská agresivita“, „Jak zlepšit spolupráci s rodiči“, příp. „Jak zlepšit spolupráci v pedagogických týmech“. Jak je patrné, naše nabídka je určována atraktivitou témat pro naše cvičné učitele ve školním terénu tak, aby se zájem o spolupráci s naší fakultou rozšiřoval a prohluboval.

Literatura

FILOVÁ, H. a kol. *Budoucí učitelé na souvislé pedagogické praxi*. Brno : Paido, 1999.

FILOVÁ, H. Intervence cvičných učitelů v procesu vytváření pedagogických dovedností studentů učitelství primární školy. In ŠVEC, V. (Ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000, s. 213-219.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996.

MACIASZEK, M. *Vytváření didaktických dovedností učitele*. Praha : SPN, 1969.

MARKOVA, A. K. Psychologičeskije kriterii i stupeni professionalizma učitelja. *Pedagogika*, roč. 1995, č. 6, s. 55-63 (Moskva).

NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace*, 1998, č. 4, s. 33-42.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.

- SLAVÍK, J.; SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, roč. 43., 1993, č. 2, s. 155-163.
- SPIPKOVÁ, V. Gradace profesionálního vývoje studentů učitelství počáteční školy. In *K pojetí přípravy učitelů školy prvního stupně*. Praha : UK-Karolinum, 1992.
- SVATOŠ, T. Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 1997, č. 2, s. 150-162.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1994.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : PdF MU, 1998.
- VYSKOČILOVÁ, E. a kol. *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha : PedF UK, 1986.

Abstract

This article deals with the problem of looking up and the choice of teachers – educators according to definite criterions. It gives attention to specific personal faktors and possibilities of cooperation between faculty and teachers in the area of developing professional competences of our students.

JAK SI VYCHOVAT FAKULTNÍHO CVIČNÉHO UČITELE?

Jiří Havel

Ve vzdělávacích programech fakult připravujících budoucí učitele je zahrnuto většinou hned několik forem pedagogických praxí. Často se liší organizací, zaměřením a konečným přínosem pro studenta. V každém případě je ale při nich důležitá souhra posluchače, metodika praktické přípravy z fakulty a cvičného učitele z praxe. Právě přínos posledně jmenovaného subjektu pro konečné zrání pedagogických dovedností budoucích učitelů je nejméně metodicky i výzkumně podchycenou oblastí v jejich pregraduální přípravě. Všichni autoři, kteří se touto problematikou zabývají, považují cvičného učitele za nezbytnou součást učitelské přípravy. Všechny učitelské fakulty s jeho participací víceméně počítají a také studenti jej chápou jako osobnost, která je může svou erudicí a profesními zkušenostmi výrazně ovlivnit v dalším směřování. Někdy se však liší jejich pohled na pojetí a rozsah role, kterou by měl cvičný učitel v předmětu pedagogická praxe sehrát.

Právě touto otázkou se už několik let zabývá kolektiv učitelů na katedře pedagogiky brněnské pedagogické fakulty. Od školního roku 1998 – 1999 jsme provedli několik dílčích kroků, které by měly v konečném důsledku vést ke zvýšení kvality pedagogické praxe ve studiu učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Krok číslo 1: Cvičná škola nebo cvičný učitel?

Změny v českém školství po roce 1989 se nutně projeví také v postavení tradičních fakultních základních škol, na nichž se do té doby odehrávala většina kontaktů studentů učitelství se školskou realitou. V pluralitním systému však nemůže žádná škola reflektovat všechny soudobé trendy v pojetí edukace v primární škole. Důraz na koordinaci mezi teorií prezentovanou na fakultě a praktickou zkušeností studenta proto vyžaduje širší nabídku škol s různými vzdělávacími programy. Také zvyšující se počty posluchačů ve všech formách studia byly jasným signálem k rozšíření počtu kooperujících škol, neboť dvě nebo tři školy by jen těžko mohly poskytnout adekvátní prostor k pedagogické praxi všech studentů. Sami studenti se dožadují, aby si při registraci praxí mohli vybírat z větší škály primárních škol. Naším cílem je však přece jen určitá koncentrace cvičných učitelů do kooperujících škol, přičemž důvodem je především nízký počet metodiků, kteří tak vedou praxi značného počtu studentů.

Krok číslo 2: **Jaká je role cvičného učitele?**

Učitelé z praxe mají prokazatelně velký vliv na rozvoj pedagogických dovedností budoucích učitelů. Tráví s nimi celou dobu vymezenou na praxi a podávají zprávu o průběhu praxe fakultnímu metodikovi. Studenti u nich hospitují, provádějí asistentské práce. Pedagogové se pak podílejí na přípravě jejich vyučovacích pokusů i na následné reflexi. V subjektivním pohledu studentů má právě cvičný učitel často větší podíl na jejich profesním zrání než metodikové z fakulty. Společně s poznatky uvedenými v předešlém odstavci to byly hlavní impulsy k vytvoření postu *fakultního cvičného učitele* v předmětu *souvislá pedagogická praxe*.

V první fázi byl na základě hodnocení metodiků a posluchačů proveden výběr cvičných učitelů schopných a ochotných vést pedagogické praxe studentů a přitom se na tuto roli cíleně připravovat. Vybraným učitelům jsme nabídli otevřený systém seminářů a pracovních dílen, v nichž je oborová didaktikové seznamovali s novými trendy v oboru a s pojetím oborové přípravy na fakultě. Po každém cyklu jsme se sešli při komplexním hodnocení průběhu praxí a zdůraznili jsme možnost a potřebnost neoficiálních kontaktů v rámci konzultačních dnů pro fakultní cvičné učitele. Už po prvním roce, v němž byly takto pojaté praxe organizovány, jsme zaznamenali znatelné zlepšení hodnocení průběhu praxí ze strany studentů, fakultních metodiků i samotných fakultních cvičných učitelů. Ubylo stížností na způsob vedení praxí, na nezáměr fakultních metodiků a zřejmě i posluchači byli těmito učiteli v praktické přípravě více podněcováni. Znatelně se zlepšila zpětná vazba, neboť „proškolení“ pedagogové se vedle obvyklého hodnocení obecných rysů studentovy osobnosti čím dál tím více zabývali i dílčími aspekty školního vyučování, což ocenili i někteří oborová didaktikové. K detailnějšímu a hlavně cílenějšímu posouzení výkonů studenta na praxi podle samotných fakultních cvičných učitelů je vedle i vyšší míra jejich ztotožnění s pojetím přípravy na fakultě. K záporům patřila především určitá nahodilost při výběru cvičných učitelů a poněkud nejasná kritéria pro jejich výběr.

Krok číslo 3: **Jak praxi reflektují studenti?**

Ani zmíněné zlepšení zpětné vazby o průběhu a výsledcích pedagogických praxí nám stále nedávalo dostatek informací o tom, jestli na nich studenti dostávají opravdu to, co sami chtějí a potřebují. Z hovorů reflektujících praxe mezi fakultními metodiky a posluchači jsme došli k závěru, že je nutné znát ucelené názory na průběh praxí od těch, kterých se to nejvíce týká. Proto jsme koncem akademického roku 2000/2001 provedli šetření u studentů 4. ročníku bezprostředně po jejich v pořadí třetí praxi. Užili jsme metodu dotazníku, v němž jsme formou nedokončených vět chtěli poskytnout

maximální prostor pro deskripci momentálního stavu pedagogických praxí po provedení dílčích inovací.

Vyhodnocení celého šetření nám přineslo celou řadu poznatků a utvrdilo nás v některých názorech a přesvědčeních. Studenti nabádali, že ke zkvalitnění průběhu praxí je potřeba vybrat pouze ty cvičné učitele, kteří mají o tuto roli opravdu zájem. Ti ideální byli charakterizováni jako ochotní, kreativní, empatičtí, lidští apod. Zároveň se objevil požadavek, aby posluchači na pedagogických praxích nebyli zařazováni k učitelům, kteří učí na 1. stupni bez příslušné aprobace. Účinnosti praxí by podle nich prospěla lepší informovanost cvičných učitelů o jejich roli, jejich povinnostech a právech při vedení pedagogických praxí. Měli by vědět přesně co a jak se učí na fakultě, jak intervenovat do struktury pedagogických dovedností studentů, jak se mohou podílet na evaluaci praktických činností studentů. Dalším výrazným doporučením je zavést povinné průběžné praxe. Zejména v prvních dvou letech studia nám citelně chybí forma pedagogické praxe zaměřené na verifikaci laboratorních zkušeností v terénu pod přímým vedením fakultních didaktiků. Ke zvážení je v této souvislosti jistě zajímavý názor, že praxe by měly být kratší a častěji. Kritizován byl také nezájem některých metodiků z fakulty o studenty, které vedou na pedagogických praxích. Zároveň by posluchači přivítali jejich častější návštěvy přímo na primárních školách v průběhu praxí. Koneckonců ani tvrzení, že by se průběh praxí zlepšil kvalitnější, tzn. cílenější, přípravou v oborových didaktikách nebylo zdaleka ojedinělé.

Posluchači se zasazují o více praxí v místě bydliště. Naše snahy o inovaci však směřují naopak k rozšíření počtu hodin pedagogických praxí v Brně, neboť z ekonomických důvodů ty v místě bydliště nemohou fakultní metodikové kontrolovat a navíc je tu rozvíjející se systém fakultních cvičných učitelů připravovaných dlouhodobě na vedení pedagogických praxí. Nepřekvapil nás ani požadavek na zvýšení počtu pedagogických praxí. Z jednotlivých pohledů a tvrzení však podle našeho názoru vyplývá, že je třeba především plně využít potenciál stávajících praxí.

Konečně je to požadavek na studentské hodnocení cvičných učitelů, což jedině může vést k postupnému nahrazování málo inspirativních a odrazujících těmi, kteří mají opravdu zájem s posluchači pracovat. Ne jim pouze poskytnout prostor ve své třídě. Proto jsme se rozhodli zařadit studentskou reflexi průběhu pedagogické praxe trvale do celkového hodnocení studenta na praxi. Chybí v něm však dosud bezprostřední možnost k vyjádření názorů na předcházející přípravu na fakultě, jež by v konečném důsledku umožnilo poznat míru propojení a oboustranné spolupráce cvičných učitelů s fakultními metodiky.

Už teď ale víme, že posluchačům vadí špatná náplň či úplná absence některých předmětů. Například by uvítali možnost řešit pedagogické situace při výuce na fakultě nebo se rozvíjet v dovednostech řídit a organizovat. Do třetice pak ve struktuře předmětů, které by mohly usnadnit studentům vstup a pobyt na praxích, chybí seminář či přednášky z alternativní pedagogiky. Stále více studentů se na praxích setkává s jinými vyučovacími přístupy, než jaké jsou jim prezentovány na fakultě. Ty pak často nejsou a snad ani nemohou být na fakultě dostatečně reflektovány.

Posluchači, a nutno podotknout, že i někteří didaktikové na fakultě, postrádají seminář, který by navazoval na souvislé praxe. Mělo by se jednat o jakousi platformu pro uspořádání a zobecnění nabytých zkušeností. Některé fakulty u nás už mají s podobně koncipovanými semináři několikaleté zkušenosti a právě od nich bychom se měli odrazit. V našich podmínkách uvažujeme o zařazení předmětu Reflexe praxe do 8. a 9. semestru nově koncipovaného pětiletého studia. To by snad v důsledku znamenalo dostatek prostoru pro rozbor praktických zkušeností s aktuálními vstupy pedagogů a psychologů, ale také speciálních pedagogů, oborových didaktiků, učitelů z praxe, ředitelů základních škol, pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, členů školní inspekce atp.

Krok číslo 4: Jsou fakultní cviční učitelé připraveni na svoji roli?

Nyní už jsme si téměř jisti, že jdeme v novém pojetí praxí správným směrem. Nicméně fakultní cvičný učitel pro nás zůstává poměrně velkou neznámou. Víme, že mezi nimi najdeme pouhých 6 % mužů! Víme, že je jim v průměru 38 let a průměrná délka jejich praxe je 17,8 roku. Stabilita nynějšího kádru kooperujících učitelů se mimo jiné projevuje i tím, že zatímco v letech 1995 až 1998 se na vedení pedagogických praxí posluchačů 3. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň podílelo 206 učitelů, v následujících 3 letech to bylo 92 pedagogů. O nich také víme, že se na roli při vedení praxí svých budoucích kolegů snaží pečlivě připravovat. Vedle již zmíněného zvýšeného počtu kontaktů mezi nimi a fakultními metodiky se to projevuje i neutuchajícím zájmem o odborné semináře a pracovní dílny, které jim ve spolupráci s fakultními metodiky a odborníky z praxe nabízíme. Sami učitelé si pochvalují, že tak získávají nové impulsy ke své práci a že výkony posluchačů na praxi mohou hodnotit v souladu s pojetím výuky na fakultě.

Onou neznámou pak zůstává především způsob spolupráce a vztahu mezi fakultním cvičným učitelem a studentem učitelství. Stejně tak míra ovlivnění rozvoje profesních dovedností budoucího pedagoga právě ze strany zkušeného kolegy z praxe. S tím opět souvisí i konkrétní požadavek fakultních cvičných učitelů na zařazení takových seminářů do zmíněného

cyklu, v nichž se odborně i osobnostně připraví na práci se studenty. S přípravou takových seminářů souvisí také poznání současné reality, a proto jsme v tomto smyslu v letošním akademickém roce podnikli dva počiny.

Oba se týkají vstupů fakultních cvičných učitelů do rozvíjejících se pedagogických dovedností budoucích učitelů v průběhu praxí. Nejprve byla vypracována typologie těchto vstupů (Lazarová, 1999, Filová, 2000) a poté proběhlo další dotazníkové šetření, zjišťující rozsah a frekvenci těchto vstupů uplatňovaných pedagogy z praxe. Respondenty byli tentokrát studenti i sami fakultní cviční učitelé. Sestavili jsme seznam 19 možných vstupů cvičných učitelů do procesu osvojování pedagogických dovedností studentů.

Naší snahou bylo postihnout co nejširší škálu možných vstupů fakultních cvičných učitelů do rozvíjejících se pedagogických dovedností studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy a do určité míry kvantifikovat frekvence jejich užití. Zdá se, že všechny uvedené druhy intervencí jsou životaschopné a učitelům z praxe stejně jako jejich budoucím kolegům srozumitelné. Zejména ve skupině učitelů jsme se s tvrzením „neuplatňuji“ u jednotlivých položek setkávali jen velmi ojediněle. Z toho usuzujeme, že inventář užívaných intervencí na pedagogických praxích je u drtivé většiny fakultních cvičných učitelů dostatečně široký, byť ve frekvenci uplatňování jsou mezi nimi velké rozdíly.

Na základě získaných údajů jsme se pokusili sestavit **inventář vstupů fakultních cvičných učitelů do rozvíjejících se pedagogických dovedností studentů** učitelství pro 1. stupeň základní školy z brněnské Pedagogické fakulty od nejčastěji k nejméně používaným:

- **Vždy ocením úspěšný výkon studenta** – nejfrekventovanější vstup fakultního cvičného učitele do rozvíjejících se pedagogických dovedností studenta. Tento druh intervence stimuluje studenta k opakování úspěšných postupů a poskytuje mu impuls ke hledání dalších postupů v řešení úkolů a situací. Navíc prokazatelně přispívá ke kvalitě vztahu mezi ním a cvičným učitelem.
- **Dávám studentovi konkrétní „dobré rady“ a instrukce, jak postupovat** – direktivní forma intervence je další opravdu častou formou vstupu fakultního cvičného učitele do rozvíjejících se pedagogických dovedností studenta. Alespoň v průměrné míře ji uplatňují téměř všichni fakultní cviční učitelé, neboť se snaží navést posluchače ke stylu výuky, na jaký jsou žáci navyklí, či se obávají, že jinak pojatému postupu by nemuseli „rozumět“. Studentům to možná překvapivě většinou nevadí. Buď se celkem rádi špatným zkušenostem vyhnou nebo se jedná o méně samostatné a tvůrčí jedince.
- **Požádám studenta, aby sám zhodnotil svůj postup** – je to důležitý krok pro každého studenta, který to s učitelstvím myslí opravdu vážně.

Vždyť v praxi ve škole bude výsledky své výuky muset většinou posoudit sám. Kooperující učitel by mu měl pomoci najít otázky k reflexi a doplnit algoritmy sebeevaluace, které si student osvojuje v praktických cvičeních na fakultě. Z tohoto pohledu je velmi pozitivní, že se tento druh intervence řadí mezi často uplatňované.

- **Řeknu studentovi, jak bych zřejmě postupoval(a) já v dané situaci** – nedirektivní forma intervence, která rovněž patří k těm, které bývají fakultními cvičnými učiteli na praxích užívány velmi často. Ti se většinou neomezují na své subjektivní pohledy, ale snaží se ve svých postupech uplatnit obecnější pravidla pro řešení pedagogických situací. Budoucí učitelé rádi přijímají pohled cvičného učitele do reflexe vyučovacího pokusu, pokud jej umí jasně vysvětlit a obhájit.
- **Zjišťuji, jak se student v dané situaci (při použití postupu) cítil, co prožíval** – intervence zaměřená na vnitřní složky dovednosti výrazně přispívá k vytvoření vlastního stylu učení studenta. Fakultní cviční učitelé pomáhají posluchači hovořit o svých pocitech, které mu v tomto případě pomáhají vyznat se v proběhnuvších situacích. Důležité je, aby student svému cvičnému učiteli důvěřoval a snažil se mu odkrýt všechny aspekty svých afektivních prožitků.
- **Upozorňuji studenta na nežádoucí, neúspěšné výkony** – tato forma intervence potlačující neúspěšné výkony patří do instrumentáře většiny fakultních cvičných učitelů. Studenti oceňují, pokud jsou na své nezdary upozorněni bezprostředně a mají prostor i pro vlastní reflexi a sebe-reflexi. Zkušený pedagog se je snaží dovést k dovednosti takové nežádoucí výkony samostatně identifikovat a vlastní postupy těmto poznatkům přizpůsobit.
- **Vysvětlím studentovi, proč daný postup v hodině „nezabral“** – intervence zaměřená na postupy by podle našeho názoru měla patřit k základním vstupům fakultního cvičného učitele do rozvíjejících se pedagogických dovedností studenta v průběhu pedagogických praxí. Objasnit studentův nezdar však může pouze pedagog s velkou zkušeností a nadhledem, s vysokou pozorovací a diagnostickou schopností. Důležité také je, aby se uměl přesně vyjádřit. Studenti pak musí být osobnostně i odborně schopni tato vysvětlení přijímat a dělat z nich žádoucí závěry. Pak se snad tato forma intervence zařadí mezi často uplatňované.
- **Vyzvu studenta, aby posoudil svůj postup podle reakcí dětí ve třídě** – intervence zaměřená na žáka je odrazem práce studenta s dětmi ve třídě. Uplatnění tohoto vstupu opět klade enormní nároky na osobnostní připravenost posluchače, jeho schopnost otevřít se podnětům zvenčí a správně interpretovat reakce žáků. Cvičný učitel v tomto případě nezau-

jímá jednoznačné stanovisko, ale pouze naslouchá pocitům studenta, přičemž mu na závěr může sdělit, jak reakce dětí působily na něj osobně.

- **Doporučím studentovi vhodnou metodickou literaturu** – intervence působící dopředu by měla studenta nasměrovat k postupům, které v maximální míře omezí možné kritické momenty ve vyučování. K takovým vstupům zajisté patří situace, kdy cvičný učitel odkáže posluchače na literární prameny, které mu umožní, aby se na tomto nasměrování sám podílel. I přes celkem příznivé údaje o užívání této intervence do struktury rozvíjejících se pedagogických dovedností budoucích učitelů, je třeba posílit frekvenci jejího uplatňování a přesvědčit pedagogy o nezbytnosti tohoto vstupu.

Výše uvedené formy vstupů fakultních cvičných učitelů do rozvíjejících se pedagogických dovedností studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy patří k těm častěji uplatňovaným. Při prvním pohledu nás zaujme šíře těchto intervencí z hlediska jejich zaměření a dále fakt, že některé z nich považují za často užívané cviční učitelé a některé naopak studenti. Pro exaktní vyjádření progresu rozvíjení pedagogických dovedností studentů by bylo jistě nezbytné, abychom na základě strukturovaného pozorování dokázali eliminovat některé rozpory ve tvrzení obou skupin. V tomto konkrétním případě nám však šlo především o elementární poznání způsobu vlivu fakultního cvičného učitele na rozvoj pedagogických dovedností studentů. Proto získané údaje považujeme za dostatečně průkazné a v další přípravě fakultních cvičných učitelů na jejich roli se zaměříme na posílení jejich kompetencí v těchto klíčových formách vstupů do rozvíjejících se pedagogických dovedností studentů během pedagogických praxí.

Následující intervence fakultních cvičných učitelů do rozvíjejících se pedagogických dovedností studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy patří z hlediska frekvence k těm řidčeji uplatňovaným:

- **O studentem navrhovaném postupu diskutuji** – také tuto formu nediaktivní intervence bychom rádi považovali za jednu ze základních. Z dosažených výsledků a poznatků však vyplynulo, že bohužel patří z hlediska frekvence spíše mezi průměrně až podprůměrně uplatňované. Bylo by velkou chybou, kdyby cvičný učitel nechal přípravu vyučovacího pokusu pouze na studentovi a omezil svou roli pouze na vstupy, které působí zpětně, tj. až po realizaci navrženého postupu.
- **Doporučím studentovi, aby použil jím navržený postup, i když s ním nemám zkušenosti** – tato forma intervence stimuluje posluchače k aktivnímu a tvořivému přístupu ke koncipování svých vyučovacích pokusů. Je zřejmé, že studenti, kteří se s tímto vstupem u svých cvičných učitelů nesetkávali, byli častěji nespokojeni s prostorem, který jim

byl na praxi poskytnut. Nebo se upevnili v přesvědčení, že nejlepší bude přizpůsobit vlastní pojetí výuky očekáváním svých kolegů.

- **Snažím se jej přivést k postupu, se kterým mám dost zkušeností** – důvody k zařazení této formy intervence spočívají především ve snaze fakultních cvičných učitelů potlačit neúspěšné výkony studentů a zřejmě i v jejich obavě, že na specifické pojetí výuky posluchače nebudou umět dostatečně erudovaně zareagovat. Na druhé straně je třeba uznat, že řada studentů přichází na pedagogickou praxi bez elementární představy o konkrétních postupech a doslova čekají, kam je cvičný učitel nasměruje.
- **Nedoporučím studentovi postup, který neskýtá záruku úspěšnosti v hodině** – další z intervencí do rozvíjejících se pedagogických dovedností studenta, v němž se jej fakultní cvičný učitel snaží uchránit od neúspěchu při vyučovacím pokusu. Je jen zdánlivě v protikladu ke vstupu, v němž cvičný učitel doporučuje posluchači vyučovací nebo pedagogický postup, s nímž sám nemá zkušenosti. V těchto případech velmi záleží, zda student respektuje zkušenosti a pedagogické myšlení cvičného učitele.
- **Motivuji studenta, aby navrhl vhodnější postup** – do třetice tuto formu intervence můžeme označit jako inhibující. Její uplatnění se do jisté míry může překrývat s předešlým vstupem, v němž se cvičný učitel snaží studenta přivést k postupu, se kterým má sám dost zkušeností. Pro posluchače to ale neznamená, že původně zvolený postup byl špatný. Měl by pochopit, že tento vstup jej může přivést i k jiným, pro něj netypickým, pohledům na věc.
- **Zjišťuji, proč student zvolil určitý postup** – intervence zaměřená na postupy klade na kooperujícího učitele velké nároky. Především na jeho schopnost vést přípravu na vyučování, provádět podrobné erudované rozbory a vytvořit atmosféru k diskusi, v níž se dozví, které okolnosti vedly studenta k užití konkrétních metod, forem a prostředků výuky nebo k řešení nastalých situací. Student pak musí být připraven a otevřen přijímat i jiné názory a doporučení, případně je zužitkovat ve svůj prospěch.
- **Doporučím jiný vyučovací a pedagogický postup, než který student zvolil, aby si jej mohl vyzkoušet** – touto intervencí zaměřenou na postup se kooperující učitel snaží přivést studenta k rozšíření inventáře uplatňovaných forem a metod. Doporučení pro metodickou přípravu by měla na posluchače působit tak, aby o nastalém problému či situaci uvažoval i z jiných úhlů pohledu. V konečném výsledku jim pak tento vstup přináší nejen ono rozšíření inventáře, ale nezřídka je vede také k toleranci k postupům kolegů a k tomu, aby těmto postupům rozuměli.

- **V případě potřeby použijí výtka** – direktivní intervence spočívající v užití výtky patří k nejméně užívaným. Doba pobytu budoucích učitelů na cvičných školách zatím příliš nepodporuje vznik dlouhodobější spolupráce mezi nimi a pedagogy z praxe. Přesto je zřejmé, že studentům uplatnění tohoto vstupu většinou nevádí, neboť jsou si vědomi, že oprávněná výtka jim může poskytnout stejný stimul, jako výše zmíněné ocenění úspěšného postupu. Vedle zmíněného vztahu mezi posluchačem a cvičným učitelem jsou důležité jejich osobnostní rysy, schopné se s touto formou vyrovnat a ztotožnit.
- **Vyzvu je, aby se zamyslel nad vhodností svého postupu** – schopnost sebereflexe studenta je důležitým předpokladem další formy intervence zaměřené na postupy. Stejně významná je dovednost fakultního cvičného učitele vést posluchače k této činnosti, v níž si musí nejen výstižně odpovídat, ale především si klást „správné“ otázky. Role cvičného učitele v tomto vstupu patří k nejnáročnějším a i když patří k velmi málo uplatňovaným, je dobře, že se s ním studenti na praxích už setkávají.
- **Doporučím studentovi, aby srovnal účinnost postupů v podobných situacích** – podle našich zjištění zatím nejméně užívaná forma intervence při rozvíjení pedagogických dovedností studentů. Srovnání účinnosti postupů v podobných situacích přitom přináší určité zobecnění a hlavně upevnění žádoucích postupů. Vedle výše zmíněné sebereflexe a reflexe je pro posluchače důležitá schopnost analýzy a syntézy poznatků získaných při realizaci vyučovacích postupů.

V celkovém spektru vstupů fakultních cvičných učitelů do rozvíjejících se pedagogických dovedností studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy je výše popsaná skupina uplatňována výrazně méně než skupina předcházející. Zejména posledních pět forem intervencí bývají na praxích užívány velmi zřídka. Pro konečné vyznění metodické práce kooperujícího učitele s posluchačem však právě tyto formy mohou mít významnou důležitost. Rozšiřují totiž celkový inventář intervencí tak, aby si každý z pedagogů mohl vytvořit osobitý způsob vedení studenta na praxi a navíc svým zaměřením pokrývají některé stránky rozvíjejících se pedagogických dovedností studentů, které se vymykají uvedeným častěji užívaným vstupům fakultních cvičných učitelů. Posilování významu jednotlivých forem intervencí pak spočívá především v důsledné přípravě kooperujících učitelů na svou roli a v lepší metodické práci učitelů z fakulty, kteří se podílejí na rozvíjení praktických dovedností studentů i na přípravě fakultních cvičných učitelů.

Závěr: Co s tím a jak dál?

Pro letošní rok chystáme další inovace ve struktuře odborných seminářů pro fakultní cvičné učitele. V rámci přechodu na pětileté a zřejmě i dvou-
stupňové studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ bude výrazně posílena složka
praktické přípravy. To v konečném důsledku přinese větší nároky na práci
fakultních metodiků i kooperujících učitelů. Tato situace se proto musí od-
razit i v náplni jednotlivých seminářů.

Inovace v praktické přípravě studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ by mě-
ly vést směrem ke kooperujícím učitelům (metodická příprava na vedení
studentů na praxi, posílení manažerských schopností, rozvíjení reflektiv-
ních dovedností) i ke studentům (reflektované vstupní a průběžné praxe,
semináře Reflexe praxe vedené pedagogem a psychologem za účasti ko-
operujících učitelů). Je také nezbytné posílit více zpětnou vazbu z praktické
přípravy. Kromě nového hodnocení chystáme nový empirický výzkum,
který by měl zachytit gradace pedagogických dovedností budoucích učitelů
v průběhu praktické přípravy.

Ve výčtu aktivit spojených se změnami v pojetí praktické přípravy
ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ na brněnské pedagogické fakultě by
bylo vhodné zmínit také změnu v přístupu fakultních metodiků k tomuto
předmětu, snahu o provázanost oborových didaktiků reflektujících souvislé
praxe, nebo i zatím neúspěšné pokusy o podchycení kooperujících učitelů
v mimobrněnských školách. Rozsah tohoto příspěvku to však neumožňuje.
Snad se již brzy najde příležitost k další výměně zkušeností na téma peda-
gogických praxí.

Literatura

FILOVÁ, H. Intervence cvičných učitelů v procesu vytváření pedagogických
dovedností studentů učitelství primární školy. In. *Monitorování a roz-
voj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000, s. 213-219.

LAZAROVÁ, B.; POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*.
Praha : Agentura Strom, 1999.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*.
Brno : Paido, 1999.

Abstract

*This article deals with problems of the actual stage with choosing and
preparing faculty co-operative teachers for their role. The model of practical
activities of elementary education studies at Brno Pedagogical faculty
describes development of collaboration between faculty teachers and
cooperative teachers.*

PŘÍPRAVA FAKULTNÍHO UČITELE

Robert Čapek

Pedagogická praxe

Korunou přípravy studenta pedagogické fakulty je pedagogická praxe, která je neoddelitelnou součástí učebních plánů pedagogické fakulty. Umožňuje využít teoretickou přípravu a prokáže dovednost začínajícího pedagoga spojit teorii s praxí. Když si student stoupne zády k tabuli, nastanou okamžiky pravdy. To studenti cítí a drtivá většina těch, kteří pokládají studium na pedagogické fakultě za přípravu na své budoucí povolání, volá po zvýšení podílu pedagogické praxe.

Ze vzorku 87 studentů, kteří absolvovali v loňském roce státní závěrečné zkoušky, se jich 63 dožaduje většího podílu pedagogické praxe. Jejich přání jde mnoha směry – od zvýšení časového objemu až po uspořádání příchodu na školy. Pokud odhlédneme od určitých technických potíží, které by toto navýšení přineslo (to koneckonců není starost studentů), zbývá nám zamyslet se nad případným přínosem této změny.

Z různých prací (např. Solfronk 1996) lze ovšem vyvodit: není důležitá délka praxe, ale kvalita prováděné činnosti a její korekce, postižení co nejširšího spektra profesionálních činností, rozvoj tvořivosti a vůbec co nejkomplexnější hodnocení studenta. Tím ale nechceme tvrdit, že kvantita praxe studentů má ty správné proporce.

Příprava fakultních učitelů by byla nemyslitelná bez spolupráce s vedením základních a středních škol, které se na přípravě studentů podílejí. Katedra pedagogiky a psychologie UHK pořádá několikrát za akademický rok poradu s řediteli škol, na které, kromě výměny aktuálních informací a návrhů obou stran na zajištění a zlepšení pedagogické praxe studentů, probíhá diskuse i o budoucnosti této přípravy.

Ředitelé základních škol uznávají potřebu starat se o praxe studentů (jak průběžné, tak i souvislé), ovšem domnívají se, že tato starost přináší škole spíše nevýhody. Poukazují na některé zápory, které provázejí pedagogické praxe studentů PdF:

- někteří studenti přicházejí nedostatečně připraveni nebo s malým zájmem a jimi odučené hodiny nejsou kvalitní, zdržují třídu v probírání látky nebo je dokonce učitel nucen učivo probírat znovu;
- na základních školách se domnívají, že student je poučen o nových způsobech výuky, že prokáže chuť věnovat se alternativním způsobům edukace – ale opak je pravdou;

- hospitace a mikrovýstupy učitele zdržují, také kapacitně není někdy možné zvládnout velké počty studentů;
- učitelé odmítají studenty ve svých hodinách také z důvodů vlastního sebehodnocení, studenti přicházejí na hodinu po dlouhodobé přípravě a učitel není schopen v dalších hodinách v této „soutěži“ konkurovat;
- fakultní učitelé vlastně nevědí, jakým způsobem jsou studenti připraveni jak po odborné, tak i po didaktické stránce, proto někdy nedokáží využít dovedností studentů.

A mimo jiné, na prvním místě:

- fakultní učitelé nejsou dostatečně finančně hodnoceni za tuto přípravu studentů.

Ovšem studenti mají také své námitky:

- fakultní učitelé vedou studenty k tradičnímu schématu vyučovací hodiny, nechtějí připustit experimenty, nové postupy, nejsou ochotni riskovat netradiční metody, mnohdy o nich ani nejsou poučeni, jsou apatičtí, jejich praktikizmus a určitý pedagogický cynismus brzdí nadšení studentů...

Některé tyto nedostatky by podle našeho názoru mohla pomoci vyřešit **příprava fakultních učitelů**.

Příprava fakultních učitelů

Na katedře pedagogiky a psychologie tedy začala příprava modulu přípravy fakultních učitelů. Tento projekt vytvořil náplň vzdělávacího kurzu, který má více významů. Jednak bude informovat fakultní učitele o obsahu a hloubce znalostí studentů, přicházejících na praxe do škol, jejich komunikační, diagnostické, didaktické aj. kompetence. Také bude pro účastníky přípravy i profesně užitečný, nejen vzhledem k jejich řídicí a metodické činnosti směrem ke studentům pedagogické fakulty, ale i k jejich pedagogické činnosti vůbec.

Vypracovaný modul by měl zkvalitnit pedagogické a psychologické dovednosti fakultních učitelů, přinést nové poznatky v různých disciplínách, měl by umožnit konzultovat zkušenosti s řízením a hodnocením praxe, s použitím alternativních typů výuky, možností využití informačních technologií, způsoby pedagogické diagnostiky apod.

Velmi důležitý prvek kurzu je možné spatřit nejen v zájmu PF UHK o své fakultní učitele a o jejich profesní růst, o zvýšení jejich didaktické

kompetence, ale také ve zpětné vazbě o kvalitě přípravy studentů PF při jejich prvních „učitelských krocích“.

Na vytváření modulu přípravy fakultních učitelů participovali také ředitelé středních a základních škol. V drtivé většině oceňují práci fakultních učitelů, váží si jí a souhlasí i s potřebou zvláštní přípravy prostřednictvím pedagogické fakulty. Z jejich podnětu byla v modulu přípravy stanovena daná časová dotace a byly zapracovány i jiné podněty. Stejně tak byly brány v potaz názory a obsahové požadavky členů katedry pedagogiky a psychologie i jiných kateder, podílejících se na přípravě modulu.

Modul přípravy

Samotný modul přípravy obsahuje dva tématické bloky: v *prvním* by fakultní učitelé měli být informováni, co znají a umějí studenti PF v okamžiku setkání s fakultními učiteli při svém „pracovním“ vstupu do školy. Fakultní učitelé by měli znát nejen stupeň znalostí studentů v odborném předmětu, ale **především** jejich dovednosti pedagogické a psychologické, kvalitu jejich komunikativních, diagnostických aj. kompetencí.

Druhý tematický blok by fakultním učitelům přinesl nové poznatky pedagogické i psychologické, zkušenosti s alternativními způsoby výuky, možnosti využití informačních technologií apod.

Modul přípravy by měl ulehčit práci oběma skupinám – fakultním učitelům i studentům. Fakultním učitelům by pomohl při získávání informací o nových postupech, vzdělal by je v potřebných oblastech a – jednoduše řečeno – zkvalitnil by jejich kompetence ***vedení studentů PF při pedagogické praxi***. Penzum získaných vědomostí a dovedností by mohl osvědčovat např. *certifikát fakultního učitele*, který by také posílil prestiž takového učitele.

Katedra pedagogiky a psychologie by mohla tímto způsobem lépe a účinněji precizovat požadavky na fakultní učitele (ve smyslu vedení studentů k určitým dovednostem). Zpětná vazba fakultních učitelů na připravenost studentů a neméně důležitá opačná by nabyla na efektivnosti a rychlosti. Další z nezanedbatelných pozitiv by mohlo být určité oddělení té části učitelů, kteří se na studenty dívají pouze jako na nutné zlo, na zdržování třídy apod. K tomuto vydělení jistě v delším časovém horizontu dojde a bude znamenat další zkvalitnění pedagogické praxe studentů PF.

Uváděný modul přípravy fakultních učitelů je vypracován jako kurz, na kterém bude participovat nejen většina pracovníků katedry pedagogiky a psychologie, ale i jiných kateder. Tento modul by od účastníků neměl vy-

žadovat finanční účast jako jiné vzdělávací kurzy, pořádané pro pedagogickou veřejnost.

Po zvážení všech připomínek a návrhů jak ze strany zástupců základních a středních škol, tak i spolupracovníků z katedry pedagogiky a psychologie (a didaktiků z dalších kateder), vypadá návrh přípravy takto:

Časová dotace: 12 hodin

Rozvrh hodin:

1. Systém přípravy studentů PdF

(dotace 2h)

Pro fakultní učitele užitečné informace o způsobu přípravy studentů, obsahy pedagogických a psychologických předmětů, s důrazem na dovednostní rozměr: pedagogická propedeutika, teorie výchovy, komunikativní dovednosti.

Obsah a způsob odborné přípravy – didaktika odborných předmětů aj.

2. Alternativní pedagogické metody

(2x2 hodiny)

Z některých evaluačních šetření, které provádí katedra pedagogiky a psychologie, vyplývá, že studenti jsou někdy odrazováni od nových, alternativních způsobů edukace svými fakultními učiteli. Jedním z důvodů by mohla být neobeznámenost fakultních učitelů s těmito metodami.

Obsahem by tedy bylo seznámení s alternativními způsoby výuky, jako jsou například projektové vyučování, práce v komunitním kruhu, inscenační metody aj.

Všechna témata jsou ovšem zaměřená na pedagogickou praxi, na reálné možnosti výuky.

3. Reformní pedagogické směry

(1 hodina)

Řada fakultních učitelů opustila lavice pedagogické fakulty ještě v době, kdy reformní pedagogické směry, ač za jistými hranicemi (ne východními) již desítky let prokazovaly svoji kvalitu, u nás neměly zelenou. Tento dluh lze napravit a nebo staré oživit, ovšem s důrazem na moderní pojetí např. waldorfské nebo daltonské pedagogiky, se zaměřením na užitek pro praxi na základních nebo středních školách v našich podmínkách.

4. Nové způsoby pedagogicko-psychologického šetření

(1 hodina)

Seznámení s novými možnostmi pedagogické a psychologické diagnostiky, sociometrie, způsoby měření sociálně psychologického klimatu školní třídy a školy. Dotazník MCI, CCQ, OCDQ – RS, RSA aj. Metody analýzy skupinových vztahů a dynamiky.

5. Třída jako malá sociální skupina

(1 hodina)

Nové poznatky sociální psychologie. Klíčové charakteristiky, struktura skupiny (školní třídy), pozice, role, vývojové procesy v malých skupinách. Kohese, tense, normy. Styly vedení a řízení školní třídy, sociální facilitace, kompetence, sociální zahálení (loafing).

6. Nové pedagogické směry

(3 hodiny)

Pedagogické směry a možnosti jejich uplatnění při vyučování, teoretická východiska a jejich praktické využití.

1. hodina – Otevřená škola
2. hodina – Metody kritického myšlení
3. hodina – Program STEP BY STEP

Program přípravy má za úkol nejen ukázat fakultním učitelům způsob, jakým jsou studenti PF připravováni, ale také obohatit dovednosti samotných fakultních učitelů, představit jim nové pedagogické a psychologické myšlenky a v neposlední řadě i vyměnit si zkušenosti se svými kolegy a s lektory.

Literatura

- BUDIŠ, J. Zkušenosti z profesního výcviku učitelů. In *Učitel v demokratické škole*. Brno : Paido, 1994.
- FALTÝSKOVÁ, J. Některé aspekty profesní přípravy učitelů. *Pedagogická orientace*, 1994, č. 12/13.
- ČAPEK, R. *Pedagogická praxe pro studenty. Od hospitace k souvislé praxi*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000.
- HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 1995, roč. 45.
- HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1989.
- KOSOVÁ, B. Pochopenie podstaty humanizácie výchovy a vzdelavania učiteľmi 1.stupňa ZŠ a postoje k nej. In *Učitel v demokratické škole*. Brno : Paido, 1994.
- SOLFRONK, J. Pedagogická praxe – její smysl a její problémy. *Pedagogika*, 1996, č. 46.
- SVATOŠ, T. Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 1997, roč. 48.
- SVATOŠ, T. Komunikační příprava v učitelství pro 1. stupeň ZŠ. *Pedagogická orientace*, 1995, č.15.
- ŠIMONÍK, O. Učitel na začátku své profesní dráhy. In *Učitel v demokratické škole*. Brno : Paido, 1994.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : MU Brno, 1994.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.

Abstract

This work is based on the project for in-service teachers who are very often asked to lead students at secondary and elementary schools during their teacher-training course at the university. Realization of this project would provide those in-service teachers with information concerning needed areas, particularly new teaching methods and new ways of developing teaching skills.

FAKULTNÍ UČITEL VČERA A DNES

Ivana Tvrzová

V odborné literatuře i v pedagogické dokumentaci, která se vztahuje ke vzdělávání budoucích učitelů, je zdůrazňován požadavek vytvoření určité syntézy teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi studentů. Na této teoreticko-praktické přípravě se přímo či nepřímo podílí celá řada činitelů – především pak učitelé vysokých škol a tzv. fakultní učitelé.

Právě oni by měli vytvořit spolupracující tým, jehož cílem by bylo vybavit absolventa učitelství takovými kompetencemi, které by mu umožnily úspěšné *zahájení* vlastní pedagogické činnosti.

Otázce postavení fakultního učitele v systému výchovy budoucích učitelů jsem se věnovala již před zhruba 15 lety. V souvislosti s přípravou na náš dnešní seminář jsem se znovu podívala do „patnáctiletých“ materiálů a snažila se zjistit, k jakým změnám a k jakému pokroku v této oblasti za uplynulé období došlo.

Statut fakultního učitele

Přestože s pojmem „fakultní učitel“ se setkáváme v oficiálních dokumentech již řadu let, nebyl dosud vytvořen statut, který by přesně vymezoval úkoly a právní postavení fakultních učitelů. Na základě Instrukce ministerstva školství ČSR ze dne 23. 1. 1985 můžeme za fakultní učitele považovat učitele tzv. fakultních škol, na nichž se na základě dohod mezi národními výbory a vysokými školami uskutečňují pedagogické praxe. Povinnosti fakultních učitelů jsou v obecné poloze vymezeny ve stejném dokumentu: aktivně se účastní přípravy, řízení a uskutečňování pedagogické praxe, zapojují studenty do výchovně-vzdělávacího procesu ve škole i mimo ni, seznamují je s provozem školy, s pedagogickou a odborně metodickou funkcí pedagogického pracovníka, ve spolupráci s učitelem vysoké školy určují studentům úkoly a poskytují metodický návod k přípravě na výchovně-vzdělávací činnost, kontrolují písemnou přípravu na výstupy a provádějí jejich rozbor. Zároveň je stanovena povinnost fakultních učitelů pečovat o zvyšování své způsobilosti pro práci na fakultních školách a účastnit se seminářů, které pro ně připravují národní výbory ve spolupráci s vysokými školami.¹

¹ Text psaný kurzívou vychází z článku ZIMOVÁ, I. Místo fakultních učitelů v systému výchovy budoucích učitelů. *Socialistická škola*, 1988-9, roč. 29, č. 2, s. 80-83.

Srovnáme-li popisovaný stav s dneškem, lze konstatovat, že situace se příliš nezměnila. Citovaná instrukce ministerstva školství je zřejmě posledním ministerským dokumentem, který se nějakým způsobem k postavení fakultních učitelů a fakultních škol vyjadřoval. Alespoň mně se novější nalézt nepodařilo. I když pozice fakultního učitele je ve zmíněné instrukci definována velmi obecně, přece jen zde jsou vymezena alespoň jakási kritéria. Např. požadavek, aby fakultní učitelé „pečovali o zvyšování své způsobilosti“.

Problematikou fakultních učitelů se zabýval i platový řád pro pedagogické pracovníky, který v § 10, odst. 12, 13 a 14 řešil otázku poskytování příplatků učitelům pracujícím ve funkci fakultních učitelů. Novelizace platového řádu platná od 1. září 1987 však o odměňování fakultních učitelů výslovně nehovoří.

A tato situace trvá nadále. Nikde není jasně určeno, zda vlastně má být fakultní učitel za vedení praxe odměňován, pokud ano, kolik a za jakou činnost mu přísluší. Vše záleží na jednotlivých fakultách a jejich dohodě s fakultními školami a fakultními učiteli. A tak někde se učitelé spokojí s 30,- Kč za tzv. rozborovou hodinu (ovšem už nikde není jasně stanoveno, co to vlastně rozborová hodina je – opět se jedná o jakési „zvykové právo“ z dřívější doby), jinde odmítají vést praxi za 50,- Kč. Fakulty samozřejmě mají možnost ohodnotit práci fakultních učitelů větší částkou, ale málokterá je k tomu v dnešní době neustálého utahování opasků ochotná a management fakult potřebné peníze prostě neuvolní.

Společenská úloha fakultních učitelů nebyla dosud náležitě doceněna. Z uvědomění si důsledků této skutečnosti vyplývá logický závěr: problematice fakultních učitelů je třeba věnovat takovou pozornost, která by odpovídala jejich úloze v procesu přípravy učitelů. Jde především o tyto otázky:

- *výběr fakultních učitelů,*
- *příprava a kvalifikace fakultních učitelů,*
- *spolupráce fakultních učitelů a vysokých škol.*

Pokud jde o otázku **výběru** fakultních učitelů, ten je dnes plně v kompetenci vysokých škol, resp. didaktiků oborů a kateder pedagogiky. Záleží tedy jen na nich, zda dojdou k závěru, že mohou těmto učitelům svěřit vedení studentů na praxi. Je to dobře nebo špatně?

Neměla by přece jen existovat nějaká kritéria „udělení titulu“ fakultní učitel? Nechci zde podceňovat schopnost učitelů vysokých škol poznat, zda konkrétní učitel má předpoklady pro úspěšné vedení praxí, ale co když ta-

kových učitelů je k dispozici málo? Není někdy jediným kritériem ochota učitelů základních a středních škol studenty na praxi přijmout? Eventuálně osobní vztah mezi didaktikem oboru a učitelem z terénu? „Ty jsi kamarád, pro tebe praxi povedu, ale pro tvého kolegu už ne.“ Toto přece není žádné systémové řešení!

Jaké předpoklady by tedy měl fakultní učitel plnit?

Určitě by měl být **ochoten** se na vedení praxí podílet. Direktivní nařízení zde nemá žádný smysl. Dalším požadavkem je bezesporu delší učitelská **praxe**. Domnívám se, že minimálně pětiletá. Fakultní učitel by měl být na svou činnost **systematicky připravován**. Tj. fakulty by měly každému fakultnímu učiteli nabídnout možnost přípravy, ať už formou postgraduálního studia či vhodně koncipovaného kurzu. Nemělo by však jít o jakékoliv postgraduální studium či jakýkoliv kurz, nýbrž o vzdělávání přímo zacílené. Fakultní učitel by však měl osvědčit svůj zájem o další vzdělávání vůbec. Tj. měl by využívat i dalších možností ke zvyšování kvalifikace (akce organizované vysokými školami, pedagogickými centry, učitelskými organizacemi a sdruženími atd.).

Kvalitní výkon fakultního učitele je však určován i řadou dalších podmínek. Jmenujme např.:

- Vypracování statutu fakultních škol a přesných směrnic pro činnost fakultních učitelů (kvalifikační předpoklady, snížený rozsah vyučovací povinnosti na základní a střední škole a tím vytvořený prostor pro vedení studentů na praxi, další vzdělávání, přímou spolupráci s vysokou školou...).
- Každá fakulta by měla pro své fakultní učitele vytvořit podrobné metodické materiály, fakultní učitelé by měli mít možnost spolupracovat s didaktiky oborů i při výuce na fakultě (účast na seminářích z oborové didaktiky a seminářích věnovaných přípravě či reflexi praxí).
- Dostatečné materiálně technické vybavení fakultních škol.
- Stanovení vhodných způsobů ohodnocení práce fakultních učitelů – zde nemáme na mysli jen ohodnocení morální (na které se dnes často apeluje), ale i to finanční.

Všechna tato opatření by měla vést ke zvýšení **prestíže** fakultních učitelů. Mělo by být jasné, že nositelem tohoto titulu nemůže být každý učitel, ale jen ti nejlepší. Škoda, že někde v labyrintu ministerské byrokracie skončil projekt, který uvažoval o zavedení učitelských atestací. Za naplnění požadavků k výkonu funkce fakultního učitele by si konkrétní jedinec určitě atestaci zasloužil!

Také se vám zdá, že těch „mělo by“ je v posledních odstavcích příliš mnoho? Spojme tedy své síly a pokusme se alespoň některá naplnit. Řada fakult už nastoupila správnou cestu. Jenom je třeba, aby alespoň základní pravidla postavení fakultních škol a fakultních učitelů byla jasně dána, nejlépe prostřednictvím tak dlouho očekávaného „statutu“. Ten by znamenal nejen vytvoření určitých mantinelů, ale i velkou pomoc pro ty fakulty, na nichž má příprava učitelů přece jen trochu okrajové postavení. A také bych byla velmi ráda, až se budu zase po patnácti letech probírat materiály týkajícími se fakultních učitelů, abych nemusela konstatovat tak jako dnes: Mnoho se nezměnilo – a pokud ano, bohužel, spíše k horšímu. I když to neplatí tak úplně. Nesporným pozitivem je, že jsou to právě fakulty, které rozhodují o tom, jakých kvalit dosáhnou jejich absolventi. Tj. i praxe je možno koncipovat tak, aby vyhovovaly specifickým podmínkám jednotlivých fakult a regionů. Jen kdyby se ty opasky trochu uvolnily!

Abstract

The article “Teacher’s supervision in past and nowadays“ compares position of supervising teachers in pre-service teacher training 15 years ago and nowadays. It comes to the summary that situation has not changed. There is still the task to work on status of schools taking care of student teachers.

POSTAVENÍ FAKULTNÍHO UČITELE V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ TĚLESNÉ VÝCHOVY

Pavel Tilinger, Jitka Barcalová

Anotace

Příspěvek prezentuje otázky požadavků na fakultního učitele, požadavků a povinností studentů na praxích. Dále jsou prezentovány výsledky dotazování fakultních učitelů, odpovědi na otázky, co jim přináší vedení praxí, co je nejobtížnější při vedení studentů, jaké mají studenti nedostatky, co bylo pro fakultního učitele největším zklamáním a největším potěšením při vedení pedagogické praxe studujících tělesnou výchovu.

V plánech vzdělávání tělovýchovných pedagogů představují pedagogické praxe v jistém smyslu završení studia. Jejich posláním je ověřit, nacvičit, procvičit a prakticky osvojit využitelné učitelské dovednosti, činnosti a chování. Praxe představuje transformaci teoretických vědomostí a praktických dovedností, osvojených v průběhu studia na fakultě, do profesního chování a jednání tělovýchovného odborníka v konkrétních situacích práce s dětmi, mládeží či dospělými ve škole, sportovním klubu, fitcentru či v jiných formách mnohotvárné, pestré palety odborně vedených tělovýchovných aktivit.

I budoucí tělovýchovní pedagogové začínají od řízených hospitací přes různé formy modelového vyučování a mikrovyučování až po samostatné vedení vyučovacího procesu na základních a středních školách pod pečlivým dohledem fakultních učitelů. Další formy praxí vrcholí vedením tréninkového procesu (pod dohledem sportovních trenérů), vedením pohybových aktivit klientů fitcenter (pod dohledem zkušených instruktorů a cvičitelů) apod. Praxe ve školách představují tedy pouze jednu (i když velmi významnou část) praxí, které budoucí tělovýchovní pedagogové absolvují. Ve všech praxích hrají významnou roli fakultní učitelé, jako osobnosti, které celý proces řídí, usměrňují, působí na praktikující studenty tak, aby napomohli těmto na cestě z pozice žáka, sportovce, cvičence, studenta – tedy jedince, který je ve vyučovacím procesu řízen, do pozice pedagoga (učitele, trenéra), tedy jedince, který pedagogický proces, proces vzdělávání řídí.

Jaké jsou požadavky na fakultní učitele, jaké by tito lidé měli mít vlastnosti, schopnosti, vzdělání, vlastní praxi? Jak by měli vést studenta na praxi? Jaký vztah by měli se studentem navázat? Jak fakultní učitele vyhledávat, nalézat? Jak je odměňovat? Jak je dále vzdělávat? To jsou asi ty nejčastější otázky, které každý organizátor praxí si klade při přípravě a rea-

lizaci praxí. K tomuto dále potom přistupují specifika praxí v tělesné výchově. To nejpodstatnější specifikum předmětu vyplývá ze základního faktu, že prakticky při všech vyučovacích předmětech ve škole žáci a studenti musí nebo by měli převážně sedět či být na místě, při tělesné výchově by se naopak měli hýbat, posláním tělesné výchovy je mimo jiné rozvoj pohybových schopností a dovedností a tyto lze rozvíjet právě jedině vlastní pohybovou aktivitou. Z této situace vyplývají i odlišné nároky na organizační schopnosti učitele v hodině, musí neustále řídit různé přesuny jedinců a skupin, aktivity na různých místech tělocvičny, odolávat hluku, ruchům, emocím dětí i vlastním a zvládat náročné bezpečnostně rizikové situace při cvičení dětí na náradí apod. Tělesná výchova má samozřejmě i významné výchovné, kompenzační, zdravotní a vzdělávací cíle, nicméně fakt specifčnosti a jisté odlišnosti od ostatních předmětů zde je (a kdo měl tu čest učit či alespoň suplovat tento předmět a není aprobovaným tělocvikářem, to jistě potvrdí). Odpovědi na vyřčené otázky nejsou tak jednoznačné a jednoduché, můžeme se pokusit alespoň některé pracovně formulovat.

Proti požadavkům na fakultního učitele zde stojí i požadavky či povinnosti studentů v souvislosti s obsahem, organizací a charakteristikou praxí. Na jaké škole mají praktikující studenti učit (základní, střední či jiná)? Kolik dní či týdnů mají učit? Kolik hodin denně, kolik hodin celkem mají odučit? Kdy mají jít studenti na praxe (v posledním, předposledním ročníku či až po skončení studia)? Jak a co mají studenti učit, koho mají učit? (Co by mělo být vlastním obsahem praxe, ve které fázi školního roku, které třídy, mají učit muži chlapce a ženy dívky, či si vyzkoušet i výuku u opačného pohlaví apod.) Jak rozsáhlá by měla být dokumentace k praxi (tematické plány, přípravy, rozborů)? Opět si dovoluji konstatovat, že odpovědi na výše uvedené otázky nejsou jednoznačné a jednoduché.

V minulých letech jsme se pokusili opakovaně dotazovat a anketovat fakultní učitele, abychom zjistili podrobnější charakteristiky jejich osobností, seznámili se podrobněji s jejich zkušenostmi a názory na studenty a jejich pedagogické praxe. Dovolíme si prezentovat alespoň některé výsledky.

Co přináší vedení pedagogické praxe fakultnímu učiteli

Pořadí odpovědí podle frekvence může být následující:

- získávání nových poznatků v oboru,
- radost z práce s mladými lidmi (seznámení se s názory nastupující generace na školství, společnost, životní styl apod.),
- mobilizace být „in“ (udržování a rozvíjení odbornosti),

- zrcadlo – uvědomění si vlastních chyb, nedostatků a rezerv, možnost zamyšlení nad vlastní prací,
- potvrzení vlastních kvalit pedagoga, odborníka v oboru,
- inspirace pro další zdokonalování,
- uvolnění prostoru pro lepší pozorování třídy, aktivity vlastních žáků.

Co bylo pro fakulního učitele nejobtížnější při vedení studenta na praxi

Pořadí odpovědí podle frekvence je následující:

- nechat studenta učit, nevstupovat mu do hodiny,
- nebát se o zdraví žáků,
- přesvědčit studenta o nutnosti dělat písemné přípravy na hodiny,
- motivace studenta k aktivitě (zejména ty, kteří prohlašují, že nikdy nepůjdou učit),
- komunikace se studentem (jak mu sdělit výhrady k jeho výuce, chování apod.),
- sladit práci fakulního učitele s ostatními povinnostmi.

Jaké největší nedostatky demonstrují praktikující studenti ve výuce

Pořadí odpovědí podle frekvence může být následující:

- organizace hodiny v čase,
- organizace a řízení většího počtu dětí v prostoru,
- špatný odhad možností dětí (to vyplývá z neznalosti dětí a špatného odhadu),
- práce s hlasem, hlasově nezvládnutý prostor,
- bezradnost při řešení nekázně dětí,
- dodržování pravidel bezpečnosti při tělesné výchově,
- malá schopnost improvizace v případě nutnosti,
- schopnost vysvětlit látku, úkol, co po dětech učitel chce.

Teprve po těchto jmenovaných nedostatcích přichází na řadu nepříliš často se objevující nedostatky profesní odbornosti (tělocvikářského řemesla), jako:

- odborná terminologie, názvosloví,
- nedostatky v metodice nácviku určitých dovedností,
- dopomoc a záchrana při cvičení především v gymnastice,
- nedostatky ve schopnosti rozhodování ve sportovních hrách.

Celkově jsou prakticky vždy studenti hodnoceni jako velmi schopní, aktivní, pracovití, všeobecně na vysoké odborné úrovni. Uváděné nedostatky jsou chápány jako pochopitelné, prostřednictvím praxe odstranitelné.

Co bylo pro fakulního učitele „největším zklamáním“

Pro fakulního učitele bývá velkým zklamáním, když student učitelství při prvním setkání prohlásí, že stejně nikdy nepůjde učit. Dalšími (v podstatě na vztah k učitelství navazujícími) důvody pro zklamání z práce pro naše studenty jsou:

- demonstrace nezájmu o učitelskou práci,
- zájem pouze o zápočet,
- lhostejnost,
- malý zájem o práci s dětmi.

Co bylo pro fakulního učitele „největším potěšením“

Je to zpravidla opak výše uváděného „zklamání“, fakulního učitele nejvíce potěší, když praktikující studenti demonstrují:

- zájem o práci učitele TV, učitelskou profesi,
- dobrý vztah k dětem, schopnost navázání kontaktu,
- schopnost rychlé adaptace v roli učitele,
- ochotu udělat více, než je předepsáno,
- radost z učení, výsledků své práce,
- dobrou odbornou úroveň.

Je vždy velmi příjemné, když se fakulní učitel setká se studentem, který opravdu chce na praxi získat maximum znalostí a zkušeností pro svoji budoucí kariéru tělovýchovného pedagoga.

Abstract

The author's interests concern questions such as demands for teachers from schools, supervision teachers lead students at their student teaching practice. Article also presents results of the questionnaire of the teachers concerning the questions like what bring to you the leading of student teaching, what is the most difficult when you guide students what are the student's deficiency in their teaching, what was the great enjoyment and great disappointment in his/her student teaching practice.

ÚLOHA FAKULTNÍHO UČITELE PŘI FORMOVÁNÍ PROFESNÍCH VLASTNOSTÍ UČITELE TV

Jitka Barcalová, Pavel Tilinger

Anotace

Příspěvek se zabývá odbornou způsobilostí fakultních učitelů, zejména pak porovnáním dvou věkově rozdílných osobností v několika oblastech působení, které obecně charakterizují práci učitele TV. Těmito oblastmi jsou: a) elán, pracovní nasazení, chuť do učení, b) přínos nových poznatků do výuky, c) komunikace s vedením školy, kolegy a s rodiči, d) organizační záležitosti, e) řešení neobvyklých situací, f) vlastní činnost při výuce.

Při současném pohledu za dveře školní pedagogické sborovny můžeme říci, že situace v dnešním školství je převážně feminizační záležitostí. Tento fakt by však při výchově a vzdělávání budoucích učitelů neměl nijak negativně ovlivnit kvalitu a výsledek pedagogického procesu. Důležitým a rozhodujícím činitelem při předávání zkušeností začínajícímu učiteli, je především osobnost a odborná způsobilost každého fakultního učitele, jako je zejména autorita, osobní a charakterové vlastnosti, vhodná volba vyučovacích postupů, didaktických stylů a způsoby organizace a řízení vyučovacích jednotek. Společným cílem v průběhu pedagogické praxe je předat co nejširší škálu názorů, poznatků, zkušeností a rad budoucím kolegům a napomáhat tak jejich facilitaci do učitelské profese.

Fakultní učitel je učitelem základní či střední školy a je pro funkci „fakultního učitele“ většinou vybírán na základě doporučení ředitele jeho školy. Avšak v praxi se ukazuje, že ne vždy jsou pravidla tohoto způsobu výběru tou správnou volbou. Organizační zajištění pedagogických praxí není jednoduchou a bezproblémovou záležitostí. Vzhledem k velkému počtu studentů je obtížné zajistit dostatečný počet škol a zvláště pak fakultních učitelů. Stále častěji se setkáváme se skutečností, že ubývá ochota a zájem učitelů funkci „fakultního učitele“ vykonávat. Samotní učitelé TV se vzhledem ke svému pracovnímu vytížení odmítají na vzájemné spolupráci a pomoci při výchově a vzdělávání budoucích pedagogů podílet. K tomu přispívá zejména pak zvážení a uvědomění si závažnosti a odpovědnosti za svěřené posluchače (studenty) a jejich následného finančního ohodnocení za tuto práci. Z těchto důvodů často přistupujeme k alternativnímu řešení – „fakultními učiteli“ se stávají mladí absolventi, pedagogičtí pracovníci jen o několik málo let starší než právě k nim přicházející studenti. Nabízí se nám tedy otázka, zda může učitel-absolvent, mající rok, dva nebo tři od

ukončení studia, člověk neopředený životními zkušenostmi, avšak vlastní snahou usilující o poznání, přispět k formování profesních vlastností učitele TV. Potlačíme-li subjektivní názory a dojmy o věkové hranici, musíme přiznat a potvrdit, že i toto zabezpečení může mít svoje opodstatnění a kladný přínos. Od učitele se přece neočekávají jen kvalitní profesní dovednosti, ale i schopnost vést diskuse o celé řadě dalších problémů, týkajících se výchovně-vzdělávací práce ve škole. Učitel-absolvent si poměrně rychle zvyká na školní prostředí a zároveň rychle je nucen seznámit se se všemi povinnostmi učitele, které k tomuto řemeslu neodmyslitelně patří (účast na poradách, suplování, konzultace s rodiči...). Úspěch vzájemného působení fakultního učitele a studenta závisí také na míře pozornosti a důslednosti, která je těmto praktikujícím studentům věnována.

Kde a v čem vlastně můžeme najít odlišnosti v působení dvou věkově rozdílných osobností? Zaměříme se na několik oblastí, které obecně charakterizují práci učitele TV, a zkusme v nich porovnat učitele začínajícího a zkušeného praktika. Z našeho pohledu jsou hlavní atributy výuky TV následující:

1. Elán, pracovní nasazení, chuť do učení.
2. Přínos nových poznatků do výuky.
3. Komunikace s vedením školy, kolegy a s rodiči.
4. Organizační záležitosti.
5. Řešení neobvyklých (problematických) situací.
6. Vlastní činnost při výuce.

1. Elán, pracovní nasazení, chuť do učení

Učitel, který učí už několik desetiletí, přirozeně nemůže projevovat takové nadšení při hodině, kterou ve své podstatě již mnohokrát zažil a na kterou se už dlouhá léta připravuje pouze minimálně. Snaží se sice poctivě naplnit poslání svého povolání, ale častá přítomnost psychologického syndromu vyhoření vede k útlumu pracovního nasazení. Pocit frustrace, neustálého „boje“ se žáky a nízké společenské i finanční ocenění mohou vést k rezignaci a letargii.

Začínající kantor přichází do školy většinou s velkými ideály, energií a nápady, jak změnit přístupy k žákům i k celému předmětu. Snaží se být kamarádký, pokouší se přesvědčit děti o důležitosti a významu sportování svým vlastním příkladem a většinou nechce přijmout tu skutečnost, že jsou i žáci, pro které pohyb není smyslem života a hodině tělocviku se raději vyhnou. Chce organizovat a zúčastňovat se akcí jako jsou např. vodácké a

cyklistické putování, dobrodružné hry v přírodě aj. Snaží se svým nadšením pro tato dobrodružství strhnout i děti a obvykle se mu to i daří.

2. Přínos nových poznatků do výuky

Zkušený kantor má obvykle svoji osvědčenou škálu postupů, zásobník cviků a her, které při výuce využívá. Zároveň má ale také zájem o rozšiřování svých dosavadních znalostí, ovšem jeho možnosti jsou v této oblasti dost omezené. Ke zvyšování odbornosti využívá různé časopisy, ale jejich spektrum a dostupnost není příliš optimální a také svým obsahem často nenaplnují jeho představy. Další možností pro rozvoj vzdělávání jsou četná školení a semináře, které naše fakulta a řada dalších organizují. Jelikož však zvyšování odborné úrovně je osobní záležitostí každého učitele, dochází zde ke střetu zájmů s vedením školy (uvolňování z vyučovacího procesu, suplování). Většina vzdělávacích seminářů je založena na komerční bázi, a tak se zde naráží i na bariéry finančních možností.

Učitel těsně po absolutoriu využívá velkého spektra znalostí a dovedností, které nabyt na mateřské VŠ a které ve většině případů vycházejí z nejnovějších poznatků vědy i praxe. Také díky jeho nezávislosti (rodinné povinnosti jsou v této době výjimkou) využívá prázdnin a dovolené k rozšiřování svých obzorů. Zároveň proces motorického učení v nových, módních pohybových aktivitách je podstatně jednodušší než v pozdějším věku.

3. Komunikace s vedením školy, kolegy a s rodiči

Učitel, který na škole již dlouhodobě působí, má hluboce zakořeněné vazby mezi jednotlivými zaměstnanci a má patřičné informace o vnitřních poměrech a chodu školy. Toho využívá při jednání nejen s vedením školy, ale i s kolegy. Díky této znalosti je pravděpodobnost prosazení jeho případného požadavku či názoru vyšší než u mladého učitele. Také v jednání s rodiči má starší učitel prostou výhodu už jen ve svém věku a obvykle je schopen společně s nimi najít vhodnou cestu vzájemného výchovného působení na dítě.

Začínající pedagog se obvykle není schopen vyvarovat chyb, které vyplývají z neznalosti pracovního prostředí. Každá instituce má své tradice, „rituály“ a pracovní postupy, které je vhodné pochopit a dodržovat. I sebelepší návrh, který je vznesen v nevhodnou dobu na nevhodném místě nebo vysloven jinou, než-li očekávanou formou, vyvolá kontraproduktivní reakci. Nejčastější chyby, kterých se mladý učitel dopouští při jednání s rodiči, jsou založeny na příliš liberálním nebo naopak kritickém přístupu.

4. Organizační záležitosti

Za dobu svého působení má starší pedagog díky množství již zorganizovaných akcí různého charakteru naučené potřebné postupy a v celkovém výsledku se nedopouští velkých chyb. Ty vycházejí spíše z individuálních vlastností jedince, než ze systému přípravy dané akce.

Začínající učitel má většinou jen minimální zkušenosti s organizací např. lyžařských kurzů a často se je učí metodou pokusu a omylu. Největší problémy jsou v nedomyšlených detailech akce, které však právě dokládají potřebnou způsobilost. Výhodou mladých učitelů je jistá bezstarostnost, se kterou přistupují k organizaci především nových a neobvyklých činností. Zatímco starší učitel často vidí problémy, které jsou s danou oblastí spojeny, a proto je více opatrný (rigidní), mladý je ochoten tyto problémy chápat jako podružné a jsou pro něj spíše výzvou než překážkou. Díky tomu může vytvořit či zabezpečit akce, na kterých by starší učitel nebyl ochoten participovat.

5. Řešení neobvyklých (problematických) situací

Četnost neobvyklých situací není vysoká, ovšem jejich důsledky mohou být někdy velmi závažné (zranění žáků, odmítnutí poslušnosti apod.). Při prvním setkání s těmito situacemi je dost obtížné, vzhledem ke stresu, který vyvolávají, racionálně reagovat. Výhodou staršího pedagoga je relativní zkušenost s řešením těchto problémů, se kterými se za svou dlouholetou praxi jistě několikrát setkal. Jelikož na prožité neobvyklé situace dlouho myslí a zvažuje přijatá řešení, je díky této zkušenosti lépe připraven, pokud by se obdobná situace někdy v budoucnosti opakovala. Zvyšuje se kvalita jeho rozhodování.

6. Vlastní činnost při výuce

Hlavní rozdíl ve vlastní činnosti při výuce je ten, že starší učitel má lépe osvojené didaktické postupy (metodické řady), které někdy mají i netradiční charakter a je schopen jejich aplikace ve ztížených podmínkách.

Výhodou začínajícího učitele je obvykle dobrá úroveň vlastní fyzické kondice a zvládnutí většiny praktických dovedností. Ty samozřejmě využívá pro kvalitní předvedení požadovaného cviku a navyšuje tím motivaci a aktivitu dětí.

Práce pedagoga je závislá na množství různých aspektů. K těm nejdůležitějším patří velmi dobrá znalost daného problému a schopnost předat tuto znalost svým žákům. Především tato druhá oblast, kterou bychom mohli nazvat termínem „učitelské řemeslo“, se obtížně získává studiem na fakultě

a vyžaduje především vlastní praktické zkušenosti. Z toho důvodu jsou součástí studijního kurikula také pedagogické praxe. Při nich jsou studenti konfrontováni se skutečnou realitou a pod vedením pedagogů s dlouholetou praxí mají získat tak žádané zkušenosti. Některé jsou samozřejmě nepřenosné a jejich znalost přinese až sám život, i když většina může být zprostředkována fakultním učitelem. Tím může být budoucí pedagog ušetřen mnoha hledání, frustrací i zklamání.

Podstatou činnosti fakultního učitele by mělo být právě zpřístupnění profesního „know how“. Je štěstím pro studenta, pokud se dostane k učiteli, který má bohaté pedagogické zkušenosti a umí jich náležitě využít. Bohužel tito učitelé v dnešní době často odmítají vést studenty při jejich pedagogickém působení, a to z různých, výše uvedených důvodů. Proto se studenti při pedagogických praxích dostávají i k učitelům, kteří sice nemají tak bohaté zkušenosti, ale jsou ochotni se i o ně podělit.

Abstract

The paper deals with professional eligibility of supervising teacher's who lead students to teach – supervising teachers. Authors tried to compare views of two different aged persons in particular areas; they characterized work of P. E. teachers: a) working activity, appetite for teaching, b) implementation of new knowledge into education, c) communication with directors of schools, colleagues and parents, d) organization matters, e) solution of unusual situations, f) his/her own teaching activities.

PRŮZKUM NÁZORŮ FAKULTNÍCH UČITELŮ NA PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Nataša Mazáčová

Anotace

Stat' se zabývá analýzou výsledků průzkumu mezi fakultními učiteli základních a středních škol v Praze. Cílem stati je seznámit čtenáře s výsledky dílčího dotazníkového šetření zaměřeného na hodnocení kvality osvojení významných pedagogických dovedností studenta učitelství a na hodnocení některých dalších aspektů pedagogické praxe v průběhu pregraduální přípravy fakultními učiteli.

Charakteristika dotazníku určeného fakultním učitelům

V průběhu školního roku 2000/2001 jsme provedli průzkum mezi fakultními učiteli základních a středních škol v Praze.

Uvedený dotazník obdrželo 30 fakultních učitelů základních a středních škol. Fakultní učitelé se měli vyjádřit k tomu, které dovednosti považují v pregraduální přípravě studenta učitelství za klíčové, zároveň se měli vyjádřit ke kvalitě osvojení těchto klíčových dovedností v průběhu studia. Součástí cíle dotazníku bylo zjistit také hodnocení vztahu studenta k učitelské profesi a práci učitele fakultními učiteli a zároveň pojetí vedení praxe fakultními učiteli a pojetí pomoci při rozvoji klíčových pedagogických dovedností studenta učitelství v průběhu pedagogické praxe. Fakultní učitelé měli zároveň možnost samostatně a volně vyjádřit náměty pro zlepšení kvality přípravy studenta učitelství v průběhu pedagogických praxí a návrhy pro zvýšení kvality samotné pedagogické praxe.

Strukturovaný dotazník obsahoval celkem 10 položek s převahou otevřených otázek. Úplné znění dotazníku je v příloze: Dotazník pro fakultní učitele (ZŠ, SŠ).

Dotazníkového šetření se zúčastnili fakultní učitelé, kteří vyučují následující předměty: český jazyk, anglický jazyk, ruský jazyk, matematika, fyzika, přírodopis, zeměpis, výtvarná výchova, tělesná výchova, hudební výchova a učitelství 1. stupně ZŠ.

Vyhodnocení dotazníku

Otázka č. 1 zjišťovala, který aprobační předmět fakultní učitelé vyučují.

Na otázku č. 2: „Které dovednosti považují fakultní učitelé za klíčové při přípravě budoucích učitelů?“, se nejčastěji objevily následující dovednosti: dovednost pracovat s učivem na základě kvalitní znalosti předmětu; dovednost vytvořit si vztah k dětem; dovednost zaujmout žáky a studenty; dovednost efektivně vést vyučovací hodiny; dovednost jasného a logického výkladu; dovednost předávat znalosti a zkušenosti; dovednost pracovat s učivem z hlediska přiměřenosti; dovednost operativního přizpůsobení se situaci ve třídě a žakovým požadavkům; dovednost uplatnění znalostí z pedagogických a psychologických disciplín; dovednosti být důsledný; dovednost komunikace s žáky a studenty; dovednost práce s chybou (i vlastní); dovednost efektivně organizovat výuku z časového hlediska; dovednost rozvíjet neustále svoji osobnost (ochota se stále učit); dovednost pohotově reagovat na různorodé situace ve třídě; dovednost procvičovat učivo; dovednost respektovat základní pedagogické zásady, především názornosti, přiměřenosti a trvalosti; dovednost využít celou škálu metod výuky; dovednost získat přirozenou autoritu; dovednosti rétorické; dovednost předložit jednoduchý a logický zápis učiva; dovednost etického jednání; být trpělivý a tolerantní ve vztahu k žákům.

Jak je patrné z výše uvedených formulací, někteří učitelé odpovídali na otázku v obecnější rovině, někteří se zaměřením na konkrétní dovednosti v určitém předmětu.

Z výše uvedených odpovědí je patrné, že se jedná o oblast dovedností obecně i oborově didaktických, dovedností diagnostických, sociálně komunikativních a oblast osobnostních vlastností.

Otázka č. 3: Na otázku, které obtíže jsou u studentů častější zda a) znalosti aprobačního předmětu, zde se objevila pouze jedna odpověď (4%), b) zda znalosti a dovednosti didaktické a metodické se objevilo 22 odpovědí, což činí 96%. Pouze jedna vyučující (ruského jazyka) uvádí, že se mohou u studentů objevit obtíže jak v oblasti znalosti aprobačního předmětu, tak v oblasti znalostí a dovedností didaktických a metodických, a připomíná, že je to záležitost velmi individuální. Mezi obtíže, které fakultní učitelé uvádějí, patří:

- Nedostatečně rozvinutá dovednost využít cílevědomě vyučovací metody a plynule je ve výuce střídát.
- Nedostatečně rozvinutá flexibilita, tedy dovednost operativně reagovat na potřeby žáků, především při výkladu a procvičování učiva.

- Nedostatečně rozvinutá dovednost rozvíjet mezipředmětové vztahy a vztahy mezi tématy.
- Neostatečně rozvinutá dovednost efektivně hospodařit s časem.

Převážná většina fakultních učitelů zhodnotila obtíže studentů právě v oblasti znalostí a dovedností didaktických a metodických.

Na otázku č. 4: „Které didaktické dovednosti považujete u studentů za nejvíce problémové?“, fakultní učitelé uvádějí následující:

- Dovednost časového rozvržení vyučovací hodiny (4x).
- Dovednost operativního přizpůsobení se situaci ve třídě (studenti velmi často lpí na připraveném postupu) (3x).
- Dovednost udržet kázeň v průběhu vyučovací hodiny (3x).
- Dovednost reagovat adekvátně na odpovědi žáků a opravovat jazykové chyby (3x).
- Dovednosti komunikativní (např. kladení otázek, přeformulování otázek) (3x).
- Dovednosti přípravy na vyučovací hodinu (podcenění přípravy) (3x).
- Dovednost synchronizace více praktických činností (např. v hudební výchově, tělesné výchově apod.) (2x)
- Dovednost využít širokou škálu vyučovacích metod ve výuce (2x).
- Dovednost integrovat poznatky mezi jednotlivými tématy (2x).
- Dovednosti rozvíjet mezipředmětové vztahy (2x).
- Dovednost udržet pozornost žáků po celou dobu vyučovací hodiny (2x).
- Dovednost aktivně ovládat spisovný český jazyk (často se objevuje nespisovný jazyk a nekultivované vyjadřování) (2x).
- Dovednost adekvátního výkladu učiva (často velmi náročný výklad a orientace na vlastní výklad) (2x).
- Dovednost odhadu individuálních znalostí a schopností žáků vzhledem k obsahu učiva.
- Dovednost přijímat rady a doporučení od fakultních učitelů (projevuje se jako neochota).
- Dovednost pracovat s učivem tak, aby odhadli možné obtíže.

- Schopnost přirozené autority (často nejistá, nebo naopak přehnaná sebe-důvěra), nepřirozená autorita.
- Dovednost plynulé organizace práce ve vyučovací hodině.
- Dovednost přirozeně komunikovat s žáky a bezprostředně reagovat na jejich projevy.

Lze konstatovat, že za nejvíce problémové se fakultním učitelům jeví následující didaktické dovednosti: časové rozvržení učiva, analýza učiva, adekvátní reakce na vzniklé didaktické situace, kvalitní příprava na vyučování, sociálně komunikativní a diagnostické dovednosti.

Na otázku č. 5: „Které didaktické dovednosti považují fakultní učitelé za nejlépe rozvinuté?“, uvedli fakultní učitelé:

- Dovednost formulovat cíl vyučovací hodiny.
- Dovednost aplikovat hluboké znalosti předmětu.
- Dovednost využívat různých metod práce.
- Dovednost využít aktivizujících metod práce (nejčastěji se objevuje ve výuce jazyků).
- Dovednost organizovat skupinové vyučování.
- Dovednost názorného a pestrého vyučování.
- Dovednost pozitivně motivovat žáky.
- Dovednost využívat moderní techniku ve výuce.
- Dovednost hodnotit žáky jak tradiční klasifikací, tak slovním hodnocením i dalšími netradičními způsoby (nejčastěji u učitelů 1. stupně ZŠ).
- Dovednost aplikace didaktické teorie (učitelé vysoce hodnotí přípravu studentů v didaktice ruského a anglického jazyka).
- Dovednost zaujmout žáky.
- Dovednost kladného pojetí žákovy osobnosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že za nejlépe hodnocené didaktické dovednosti fakultní učitelé považují: práci s cílem, využití různorodých metod a organizačních forem, aplikace znalostí aprobačního předmětu a objektivně hodnotit žáky.

Otázku č. 6: „Jak hodnotíte vztah studentů k práci učitele a jejich odpovědnost ve vztahu k pedagogické praxi?“, hodnotilo celkem 7 učitelů (30%) nejvyšším stupněm (velmi kladně), 13 učitelů (57%) hodnotilo stupněm č.2 (tj. spíše kladně), 3 učitelé (13%) neurčitě/průměrně. Velmi často fakulní učitelé podotýkají, že jsou mezi studenty velké individuální rozdíly především v jejich odpovědnosti k pedagogické praxi.

Celkově lze říci, že fakulní učitelé hodnotí vztah studenta k učitelské profesi jako spíše kladný, až velmi kladný. Menší část fakulních učitelů jej hodnotila jako průměrný.

Na otázku č.7: „Jaké formy spolupráce se studenty se vám nejvíce osvědčily?“, fakulní učitelé uvádějí:

- Spolupráce na základě pravidel a partnerství.
- Důsledný a otevřený rozbor každé vyučovací hodiny a co nejdříve po ní.
- Neformální rozhovory, pomoc při přípravě na výuku.
- Osobní přístup a předávání vlastních postřehů.
- Osobní příklad fakulního učitele.
- Seznamování studentů s celou širší pedagogické práce (kromě vlastní výuky i s administrativou, řešení výchovných problémů apod.).
- Rozšířená pomoc slabším studentům.
- Snaha seznámit studenta se všemi žáky ve třídě (pomoc při diagnostice žáků).
- Detailní rozbor práce v hodině s doporučením do příštích hodin.
- Taktní práce s chybou studenta.
- Připomínky k přípravám studentů před samotným výstupem.
- Společná a důsledná příprava na každou výuku studenta.
- Kratší asistentská práce v hodině (dílčí pomoc studenta učiteli ve vyučovací hodině).
- Poskytnutí volnosti studentovi při zamýšleném projektu ve vyučovací hodině (aby si vše, co student zamýšlí, mohl vyzkoušet).

K nejčastějším formám spolupráce fakulních učitelů se studenty patří důsledný a otevřený pedagogický rozbor vyučovací hodiny studenta, provedený co nejdříve po výuce, a kvalitní příprava na vyučovací hodinu. Za významný považují fakulní učitelé také jejich osobní příklad.

Otázka č. 8: „Jak často provádíte se studenty pedagogické rozborů vyučovacích hodin?“ Celkem 18 fakultních učitelů (78%) provádí pedagogické rozborů vyučovacích hodin studentů denně a z toho 10 (43%) má snahu je provést co nejdříve po vyučovací hodině dokud je vše „čerstvé“. 3 fakultní učitelé (13%) provádí rozbor dvakrát až třikrát týdně. Jeden jedenkrát týdně a jeden nepravidelně (celkem 9%).

Většina fakultních učitelů provádí pedagogické rozborů se studenty denně a co nejdříve po vyučovací hodině.

Otázka č. 9: „Které didaktické dovednosti se daří studentům v průběhu pedagogické praxe nejlépe rozvíjet?“

- Dovednost lépe pracovat s učivem.
- Dovednost využití variabilních didaktických postupů, metod a organizačních forem.
- Dovednost lépe organizovat časové rozvržení vyučovacích hodin.
- Dovednosti komunikativní, především navazovat hlubší komunikaci a kontakt s žáky.
- Dovednost respektovat individuální zvláštnosti žáků a realizovat individuální přístup k žákům.
- Dovednost pracovat samostatně.
- Dovednosti podílet se na aktivitách školy.
- Dovednost realizace projektového vyučování (zvláště ve výtvarné výchově).
- Dovednost vyváženého vztahu učitel – žák (kolegiální a respektující vztah).
- Dovednost využívat různé metody práce.
- Dovednost využívat zpětné vazby od žáka.
- Dovednost plynule přecházet od jedné činnosti ke druhé ve vyučovací hodině.
- Dovednost rozvíjet samostatné myšlení žáků.
- Dovednost udržet pozornost žáků.
- Dovednost častěji aktivně zapojovat žáky do vyučovacího procesu.
- Dovednost dodržovat psychohygienické zásady výuky.

Z uvedeného vyplývá, že nejlépe se daří studentům rozvíjet práci s učivem, využití různých vyučovacích metod a organizačních forem a zároveň diagnostické a komunikativní dovednosti.

Otázka č. 10: „Které didaktické dovednosti se daří studentům v průběhu pedagogické praxe nejméně?“, fakultní učitelé uvádějí:

- Dovednost přizpůsobit se momentální didaktické situaci ve třídě a případně změnit původní záměr v přípravě a plánu vyučovací hodiny.
- Dovednost optimálního časového rozvržení vyučovací hodiny.
- Dovednost rozvíjet systematickou práci žáků.
- Dovednost flexibility.
- Dovednost improvizace.
- Dovednost adekvátně reagovat na problémové situace.
- Dovednost vést žáky k udržování pořádku a používání pomůcek.
- Dovednost udržet kázeň po celou dobu vyučovací hodiny.
- Dovednost návaznosti učiva.
- Dovednost poskytovat pomoc žákům s aktuálními potížemi ve výuce.
- Dovednost sledovat a vnímat celou třídu (ne jako celek, ale jednotlivé žáky).
- Dovednost individuálního přístupu k žákům.
- Dovednost koordinace při zápisu na tabuli a sledování žáků.
- Dovednost koordinace několika praktických činností (např. nácvik písňe – vlastní hra na hudební nástroj apod).
- Dovednost smysluplně využít závěrečné fáze vyučovací hodiny.
- Dovednost uplatňování zásady přiměřenosti.
- Dovednosti kladení otázek (otázek je často mnoho a odpovídá na ně místo žáků sám student).

Lze konstatovat, že studentům se daří nejméně rozvíjet dovednost adekvátně reagovat na vzniklé didaktické situace, dovednost časového rozvržení učiva a dovednost systematické práce s žákem.

K předchozím dvěma otázkám se fakultní učitelé často vyjadřují v tom smyslu, že každý posluchač je jiný a velmi obtížně lze úspěchy či obtíže zevšeobecnovat. Přesto se nám podařilo vybrat odpovědi, které byly nejčastější.

V otázce č. 11 měli fakultní učitelé možnost vyjádřit návrhy pro zlepšení přípravy studentů učitelství na pedagogickou praxi a taktéž vyjádřit návrhy pro zlepšení samotné pedagogické praxe. V doporučení fakultních učitelů se nejčastěji objevuje požadavek zvýšení počtu hodin pedagogické praxe. Praxe by v každém případě měla být delší a zařazena co nejdříve na počátku studia. Učitelé např. navrhnou variantu, kdy by student po několik měsíců ve školním roce (např. jeden den v týdnu) působil jako asistent fakultního učitele. To by byla cesta k tomu, aby si studenti lépe ověřili úspěšnost v učitelské profesi a získali větší sebedůvěru v interpersonálních vztazích uvnitř školy a třídy. Zároveň se fakultní učitelé domnívají, že by to byla cesta k rozvoji většího zájmu studentů o učitelskou profesi, snad by se zvýšil počet studentů, kteří nastoupí jako učitelé do škol po absolvování fakulty.

Jedna fakultní učitelka to vyjádřila slovy: „Ten, kdo si vyzkouší a ověří, že mu práce s dětmi „jde“, už se jí těžko zříká.“

Dále fakultní učitelé doporučují vést studenty k tomu, aby s dětmi pracovali průběžně i mimo povinnou pedagogickou praxi (např. vedli zájmové kroužky, sportovní oddíly apod.), tím studenty vést k zodpovědnosti za dlouhodobou práci s dětmi, ale zároveň je neomezovat tím, co musejí s dětmi zvládnout (tak jak je tomu ve školním prostředí).

Studenti by měli mít možnost vyučovat delší čas stejné žáky, aby viděli výsledky svého působení, tedy získali informace prostřednictvím zpětné vazby. To je také cesta ke zvýšení motivace studenta k učitelské profesi.

Z dalších doporučení se často objevuje nesoustředit pedagogickou praxi pouze na vlastní výuku, ale zahrnout i další výchovné aktivity. Z konkrétních doporučení se často objevuje požadavek zlepšení kvality přípravy v didaktice literatury českého jazyka a lépe studenty připravit na kultivovaný projev a spisovný jazyk. Fakulta by měla stanovit pevnější pravidla pedagogické praxe a vyučující z fakulty by se měli mnohem častěji účastnit hospitací a pedagogických rozborů při praxích studentů (např. důslednější kontrola studentů ze strany vyučujících z fakulty). Studenti by také měli být lépe připraveni v oblasti metodické a v oblasti znalostí bezpečnosti a hygieny ve škole.

Fakultní učitelé navrhnou soustavně prohlubovat kvalitní komunikaci mezi fakultní školou a jednotlivými katedrami.

Jeden z fakultních učitelů doporučuje promyslet pedagogickou praxi tak, aby kromě samotné výuky měli studenti možnost získat také výchovné zkušenosti.

Závěry

Fakultní učitelé svoje připomínky směřují jednak ke studentům a také ke kvalitě spolupráce s fakultou a jejími vyučujícími. Úroveň a kvalita připravenosti studenta na výkon pedagogické praxe hodnotí více jak dvě třetiny fakultních učitelů celkově velmi kladně. Taktéž vztah studenta k učitelské profesi hodnotí fakultní učitelé převážně velmi a spíše kladně. V hodnocení samotné obsahové stránky souvislé oborové pedagogické praxe se fakultní učitelé vyjadřují celkově kladně, pouze doporučují dílčí opatření. Většina fakultních učitelů ve shodě se studenty doporučuje zvýšit počet hodin pedagogické praxe a zařadit ji již od počátku studia.

K dalšímu dosti významnému požadavku fakultních učitelů náleží zkvalitnění komunikace a vůbec spolupráce mezi fakultními školami a fakultou, především jednotlivými katedrami. Domníváme se, že tuto spolupráci nelze zužovat pouze na vedení pedagogických praxí. Je třeba, aby fakulty poskytovaly školám a jejím učitelům další vzdělávání, pořádaly pro ně různorodé kurzy a častěji diskutovaly o problematice pedagogické praxe především o jejím obsahovém zkvalitnění. Fakultní učitelé požadují těsnější spolupráci, kontrolu studenta v období praxe a spolupráci s oborovými didaktiky.

Literatura

MACIASZEK, M. *Vytváření didaktických dovedností učitele*. Praha : SPN, 1969.

SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1983.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : MU, 1998.

Abstract

The article focuses on problems of pre-service teacher training. The main focus is a broad questionnaire, completed by teacher trainee's supervisors from primary, lower-secondary and upper-secondary schools. The main aim of this questionnaire is to analyse difficulties and demands of important pedagogical skills, the analysis of the trainee's success in short-term teaching practice and the analysis of the quality of trainees' pedagogical skills as evaluated by their supervisors. Participants in the investigation were supervising teacher trainees who have finished their short-term teaching practice in the fourth and fifth year of their studies from primary, lower-secondary and upper-secondary schools. The analysis of the questionnaires of respondents revealed interesting and important facts about areas in which teacher trainees feel that their preparation is lacking and therefore makes these areas problematic.

Results of this investigation attempt to contribute to an overall higher quality of pre-service teacher training.

Dotazník pro fakultní učitele (ZŠ, SŠ)

Charakteristika dotazníku

Cílem dotazníku je zjistit, které didaktické dovednosti studentů považují fakultní učitelé na ZŠ a SŠ za klíčové, které jsou nejčastěji problémové a které jsou u studentů nejlépe rozvinuté. Dalším cílem dotazníku je zjistit, jak fakultní učitelé chápou svoji pomoc studentům při rozvoji těchto dovedností.






Vážená kolegyně/kolego,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, jehož cílem je zjistit Vaše názory na pedagogickou praxi studentů učitelství na Vaší škole. Vaše odpovědi jsou důležité pro zkvalitnění přípravy studentů pedagogické fakulty na učitelskou profesi. Dotazník je zcela anonymní a je určen výhradně pro využití na půdě Pedagogické fakulty UK v Praze. Za jeho zodpovědné vyplnění Vám předem děkuji.

PaedDr. Nataša Mazáčová

1. Který aprobační předmět učíte?
2. Které dovednosti považujete za klíčové při přípravě budoucích učitelů?
3. Které obtíže jsou u studentů častější?
 - znalosti aprobačního předmětu
 - znalosti a dovednosti didaktické, metodické
4. Které didaktické dovednosti považujete u studentů za nejvíce problémové?
5. Které didaktické dovednosti považujete u studentů za nejlépe rozvinuté?

6. Jak hodnotíte vztah studentů k práci učitele, jejich odpovědnost ve vztahu k pedagogické praxi?

☺ - Velmi kladně, 👍 - Spíše kladně, 😐 - Neurčitě, průměrně, 👎 - Spíše záporně, ☹ -Záporně

7. Jaké formy spolupráce se studenty se vám nejvíce osvědčily?

☺	👍	😐	👎	☹

8. Jak často provádíte se studenty pedagogické rozbory vyučovacích hodin?

☺ - Denně, 👍 - 2-3x týdně, 😐 - 1x týdně, 👎 - Nepravidelně, ☹ -Velmi zřídka

9. Které didaktické dovednosti se daří studentům v průběhu pedagogické praxe nejlépe rozvíjet?

10. Které didaktické dovednosti se daří studentům v průběhu pedagogické praxe rozvíjet nejméně?

11. Vyjádřete samostatně návrhy pro zlepšení přípravy studentů učitelství na pedagogickou praxi a návrh pro zlepšení kvality samotné pedagogické praxe.

VÝSLEDKY VÝSKUMU CVIČNÍ UČITELIA PF UMB V BANSKEJ BYSTRICI – ICH NÁZORY NA SPÔSOBILOSTI ŠTUDENTOV NA PEDAGOGICKEJ PRAXI

Bronislava Kasáčová, Alena Doušková

Príprava učiteľov kľúčovo spočíva na práci učiteľov fakulty so študentmi. Integrálnou súčasťou však bola, je a bude cieľená a profesionálna spoluúčasť cvičných učiteľov. Sú to práve oni, ktorí majú možnosť napomáhať študentovi v rozvoji učiteľských zručností a spôsobilostí v reálnych podmienkach školskej praxe. Ťažiskom ich práce nie je mentorovanie v príprave, realizácii a evalvácii študentovej účasti na pedagogickej praxi, ale *intervencia* v procese rozvoja osobnosti študenta ako učiteľa. Táto je vnímaná ako odporúčanie a podnecovanie, na základe začiatkovej dohody o pravidlách, ktoré budú počas kurzu platiť. Podnecovanie ako najrozvíjajúcejší typ intervencie počíta s autonómnou osobnosťou v procese uvedomeného stávania sa učiteľom a ako taký je reálny len v prípade poznania študentových potencialít (budúcich učiteľských spôsobilostí). Vychádzajúc z predstavy, že cvičný učiteľ má možnosť lepšie spoznať študentove zručnosti a spôsobilosti v procese jeho rozvoja, sme cvičných učiteľov oslovili o spoluprácu na výskume.

V rámci projektu *Spolupráca univerzity a škôl* garantovaného Vzdelávacou nadáciou Jana Husa (CÍd 114) sme okrem aktivít pre cvičných učiteľov a didaktikov fakulty realizovali výskum cvičných učiteľov zameraný na sledovanie ich charakteristík, motívov pre vykonávanie práce cvičného učiteľa, názorov a postojov k činnostiam, potrebám, miery a spôsobov ocenenia ich expertnej činnosti. Súčasťou nášho výskumného sledovania boli aj názory učiteľov na úroveň pripravenosti študentov na pedagogickú prax, ktoré tu predkladáme.

Ciele a metódy výskumu

V týchto intenciách sme sformulovali nasledovné výskumné ciele:

Za výskumný cieľ celého projektu sme považovali poznať vzorku učiteľov, s ktorými dlhodobo spolupracujeme, ich názory, postoje a ťažkosti, ktoré sú spojené s pedagogickou praxou, spoznať motívy a potreby cvičných učiteľov pre vykonávanie kvalitnej práce a na základe toho vymedziť možnosti zúčastnených pre zefektívnenie spolupráce a pomoci cvičným učiteľom. (Doušková a Kasáčová, 2002) V tejto štúdii predkladáme výsledky výskumu názorov cvičných učiteľov na úroveň pripravenosti študentov učiteľstva na pedagogickú prax.

Názory cvičných učiteľov na študentov a ich spôsobilosti k učiteľskému povolaniu

Výskumným problémom tejto časti bolo zistenie názorov cvičných učiteľov na pripravenosť študentov učiteľstva po stránke teoreticko-odbornej a ich personálno-sociálne, didakticko-metodické a diagnosticko-reflexívne spôsobilosti.

V súvislosti s tým sme špecifikovali čiastkové ciele:

C_1 – zistiť vekovú štruktúru cvičných učiteľov, dobu ich pedagogického pôsobenia, miesto získania kvalifikácie;

C_2 – zistiť podiel účasti učiteľov na procese celoživotného vzdelávania v závislosti od jednotlivých učiteľských podskupín;

C_3 – zistiť subjektívne názory učiteľov na úroveň pripravenosti študentov v oblasti pedagogickej teórie a vyšpecifikovať, v ktorej z oblastí (pedagogická, psychologická, didakticko-metodická, odborné vedomosti z vyučovacích predmetov) spočívajú ich nedostatky;

C_4 – zistiť subjektívne názory cvičných učiteľov na to, v čom spočívajú (podľa nich) nedostatky študentov v personálno-sociálnych spôsobilostiach, didaktických spôsobilostiach, organizačných zručnostiach, reflexívnych spôsobilostiach a diagnostických spôsobilostiach;

Výskumné metódy

Ako hlavnú metódu získania výskumných dát na verifikáciu predpokladov sme použili súbor dotazníkov vlastnej konštrukcie. Prvé dve časti dotazníka boli konštruované ako súbor položiek so štruktúrovanými odpoveďami s možnosťou výberu jednej alebo viacerých odpovedí. Otázky týkajúce sa charakteristiky vzorky respondentov boli zároveň orientované k cieľu 1. V niektorých prípadoch sme použili komparáciu výsledkov z podskupín. Oslovili sme 224 spolupracujúcich cvičných učiteľov z posledných troch rokov. Po vrátení, vyradení neplatných a neúplných dotazníkov sme spracovali 105 súborov odpovedí.

Charakteristika vzorky a výsledky výskumu

C_1 – zistiť vekovú štruktúru cvičných učiteľov, dobu ich pedagogického pôsobenia, miesto získania kvalifikácie;

Výskumu sa zúčastnilo 105 respondentov, z toho 100 žien a 5 mužov. Vekové zloženie respondentov dokumentuje tabuľka.

Tab 1: Vekové zloženie cvičných učiteľov a dĺžka ich odbornej praxe

Vek učiteľa	A	%	Dĺžka praxe	N	%
do 25 rokov	2	1,9	0-5 rokov	5	4,8
26-35	15	14,3	6-15	27	25,7
36-45	43	41,0	16-20	22	21,0
nad 46	45	43,0	21 a viac	51	48,6
spolu	105	100	Spolu	105	100

Výsledky potvrdzujú reálnu skúsenosť, že vedením študentov sa zaoberajú najmä dlhšie služobne a staršie vekovo ohraničené ročníky. Až 84% cvičných učiteľov má viac ako 36 rokov. Dá sa predpokladať, že vedenie študentov je jedným zo spôsobov ich odbornej seberealizácie, a tiež prejav stavovskej spolupatričnosti. To potvrdzuje aj údaj, že z tejto skupiny by bolo ochotných viesť študentov bez nároku na odmenu až 55%. Veková štruktúra navodzuje však aj otázku resp. potrebu celoživotného vzdelávania učiteľov, keďže až 48 % ich ukončili pedagogickú fakultu pred viac ako 21 rokmi. V zmysle spolupráce fakulty a cvičných učiteľov je potrebné sprostredkovať inovácie v príprave učiteľov aj dlhoročným praktikom.

Tab 2: Pracovné pôsobisko

pôsobisko	N	%
vidiek	16	15,2
B.Bystrica	60	57,2
iné mesto	29	27,6
spolu	105	100

Cviční učitelia podieľajúci sa na príprave učiteľov sú prevažne pôsobiaci v Banskej Bystrici, čo je pochopiteľné vzhľadom k prevahe odbornej učiteľskej praxe, ktorá prebieha počas semestra jeden deň v týždni. Učitelia pôsobiaci v iných mestách (Žilina Martin, Ružomberok, Liptovský Mikuláš, Brezno a i.) realizujú výlučne záverečnú pedagogickú prax.

Z respondentov, ktorí sa výskumu zúčastnili 62 učiteľov (59%) učí na 1. stupni ZŠ a 43 učiteľov (41%) pôsobí na 2. stupni ZŠ a SŠ.

C₂ – zistiť podiel účasti učiteľov na procese celoživotného vzdelávania v závislosti od jednotlivých učiteľských podskupín;

Zaujímalo nás porovnanie skupiny cvičných učiteľov z 1. stupňa s ostatnými vo vzťahu k absolvovaným kurzom ďalšieho vzdelávania. Keďže niektoré učiteľky absolvovali aj viac seminárov, školení a pod., percentá v súčte nezodpovedajú 100%.

Tab 3: Absolvované kurzy ďalšieho vzdelávania podľa učiteľských podskupín

Skupina uč. N	1	2	3	4	5	6	7	8
1.st. ZŠ 62	25	9	6	7	16	5	17	12
%	40,3	14,5	9,6	11,3	25,8	8,0	27,4	19,3
2. a 3.st. 43	5	2	0	1	3	0	16	20
%	11,6	4,6	0	2,3	6,9	0	37,2	46,5
spolu	30	11	6	8	19	5	33	32
%	28,6	10,5	5,7	7,6	18,1	4,7	31,4	30,5

Legenda: 1 – Integrované tematické vyučovanie
 2 – Škola dokorán
 3 – Projekt Orava
 4 – Pedagogika M. Montessori
 5 – Waldorfská škola
 6 - Projekt Zmena
 7 – iné
 8 – žiadne

Pozoruhodné je zistenie, že cvičné učiteľky 1. stupňa sa výrazne častejšie zúčastňujú akéhokoľvek typu CŽV (celoživotné vzdelávanie). Vidno to aj z údajov, v stĺpci 8, že *žiadne vzdelanie* neabsolvovalo až 46% z 2. stupňa a 19% z 1. stupňa. Súhlasí to aj s našimi doterajšími skúsenosťami, že pedagogické inovácie sú evidentnejšie v reálnej praxi učiteľov 1. stupňa ZŠ. Domnievame sa, že je to spôsobené aj ponukou, ktorú v uplynulých rokoch predkladala PF UMB, Metodické centrum v B. Bystrici a vzdelávacie aktivity nadácií alternatívnych pedagogických smerov. Najviac cvičných učiteľiek z 1.st. ZŠ absolvovalo cyklické vzdelávanie *ITV* (40,3%). Ďalšie početnejšie boli *Waldorfská škola* (25,8%) a *Škola dokorán* (14,5%).

V položke *Iné* všetci respondenti (31,4%) uvádzali najmä funkčné vzdelávanie, kvalifikačnú skúšku, alebo absolvovanie špecializačného inovačného štúdia *Netradičné modely výchovy a vzdelávania*, ktoré organizovala naša Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky. Tiež uvádzali stretnutia v rámci metodických združení. Položka *iné* tvorila podstatnú časť ďalšieho vzdelávania učiteľov 2. stupňa (37,2%). U nich sa častejšie vysky-

tovalo v tomto zaradení rekvalifikačné a rozširujúce štúdium, čo po 89. roku vyplynulo zo zmeny vnútornej predmetovej štruktúry 2. stupňa (redukcia predmetov: ruský jazyk, občianska náuka a zavedenie etickej výchovy a rozšírenie výučby cudzích jazykov). V položke iné uvádzali tiež 1. kvalifikačnú skúšku, funkčné vzdelávanie a i.

C₃ – zistiť subjektívne názory učiteľov na úroveň pripravenosti študentov v oblasti pedagogickej teórie a vyšpecifikovať, v ktorej z oblastí (pedagogická, psychologická, didakticko-metodická, odborné vedomosti z vyučovacích predmetov) spočívajú ich nedostatky;

Tab 4: Názory na pripravenosť študentov po teoreticko-odbornej stránke

Vyjadrené hodnotenie	N	%	1.st.	%	2.st.	%	prax do 15r	%	prax od 16r	%
výborne	34	32,4	19	30,7	15	34,8	7	21,9	27	36,9
priemerne	54	51,4	30	48,4	24	55,8	16	50,0	38	52,0
slabo	2	1,9	2	3,2	0	0	0	0	2	2,7
neviem posúdiť	15	14,3	11	17,4	4	9,4	9	28,1	6	8,2
spolu	105	100	62	100	43	100	32	100	73	100

Tab 5: Názory učiteľov na nedostatky študentov v teoretickej oblasti

Oblasti	N	%	1.st.	%	2.st.	%	prax do 15r	%	prax od 16r	%
pedagogická	22	21,0	12	19,3	10	23,3	11	34,3	11	15,0
psychologická	19	18,1	10	16,1	9	20,9	8	25,0	11	15,0
did.-metodická	52	50,0	27	43,6	25	58,1	16	50,0	36	49,3
obsah učiva	10	9,5	5	8,1	5	11,6	3	9,3	7	9,6
nemajú nedostatky	38	36,1	26	42,0	12	28,0	10	31,2	28	38,4
spolu	105	100	62	100	43	100	32	100	73	100

Z analýzy údajov v tabuľkách 4. a 5. a ich porovnania môžeme konštatovať: najvýraznejšie celá vzorka aj podskupiny hodnotila študentov ako priemerne teoreticky pripravených. Za výborne teoreticky pripravených ich považuje viac učiteliek služobne starších (36,9%). Študenti sú pre nich čas-

to nositeľmi nových informácií a teoretických poznatkov, ktoré prenikajú do škôl v posledných rokoch. Pritom v tabuľke 5. je zaujímavý údaj, že práve táto skupina je kritická v hodnotení didakticko-metodických zručností študentov. Služobne mladšie učiteľky, sa najčastejšie vyhli všeobecnému hodnoteniu teoretickej pripravenosti odpoveďou *neviem posúdiť*, pričom nedostatky študentov vedia konkretizovať najvýraznejšie na oblasti: pedagogická, psychologická a s priemerom sa zhodli s celkovou vzorkou pri hodnotení didakticko-metodickej oblasti.

Porovnávanie podskupín 1. st. a 2. st. poukazuje na lepšiu pripravenosť študentov pre elementárny stupeň vo všetkých štyroch sledovaných položkách. Je to vidieť aj z odpovedí *nemajú nedostatky*, čo volili učiteľky 1. st. v 42%.

C₄ – zistiť subjektívne názory cvičných učiteľov na to, v čom spočívajú (podľa nich) nedostatky študentov v personálno-sociálnych spôsobilostiach, didaktických spôsobilostiach, organizačných zručnostiach, reflexívnych spôsobilostiach a diagnostických spôsobilostiach;

Pri sledovaní názorov cvičných učiteľov na spôsobilosti študentov sme sa zamerali na tri oblasti dôležité pre proces stávania sa učiteľom:

- personálno-sociálne spôsobilosti
- didakticko-metodické a organizačné zručnosti
- reflexívne a diagnostické spôsobilosti.

Zisťovali sme, v čom vidia cviční učitelia nedostatky študentov v procese ich vedenia na pedagogickej praxi.

Tab 6: Názory učiteľov na nedostatky študentov v personálno-sociálnej oblasti

Ob- lasti	N	%	1.st.	%	2.st.	%	BB	%	iné mes- to	%	vi- diek	%
a	8	7,6	7	11,2	1	2,3	8	13,3	0	0	0	0
b	22	20,9	11	17,4	11	25,6	13	21,7	7	24,1	2	12,5
c	7	6,7	5	8,0	2	4,6	7	11,7	0	0	0	0
d	20	19,0	14	22,6	6	13,9	14	23,3	3	10,3	3	18,8
e	35	33,3	19	30,7	16	37,2	17	28,3	12	41,9	5	31,3
f	42	40,0	24	38,7	18	41,9	21	35,0	12	41,9	9	56,2
spolu	105	100	62	100	43	100	60	100	29	100	16	100

- Legenda:
- a – nevedia sa vhodne správať
 - b – nevedia asertívne a efektívne komunikovať
 - c – nedodržiavajú dohodnuté pravidlá
 - d – sú nesamostatní
 - e – majú nízku sebadôveru
 - f – nemajú nedostatky v tejto oblasti

Oblasť rozvoja personálnych a sociálnych spôsobilostí považujeme za prioritnú súčasť procesu utvárania učiteľskej kompetencie. Zaujímali nás tieto položky práve preto, že v posledných rokoch sa súčasťou kurikula v príprave študentov na našej fakulte stali pedagogické praktiká orientované na rozvoj spomínanej oblasti.

Z výsledkov je pozoruhodné zistenie, že položky *asertívna, efektívna komunikácia a sebadôvera* sú tak v celej sledovanej vzorke, ako aj v podskupinách respondentov hodnotené mierou pomerne vysokých nedostatkov. V komunikácii študentov je najkritickejšia podskupina cvičných učiteliek mimo Bystrice – mesto, a učiteliek z druhého stupňa. Učiteľky z 1. stupňa, ktoré prichádzajú so študentmi najčastejšie do kontaktu a majú možnosť najhlbšieho posúdenia, komunikačné spôsobilosti študentov kritizujú najmenej. Môže to byť ovplyvnené aj tým, že tieto učiteľky vytvárajú viac priestoru pre rozvoj týchto zručností.

Bystrické učiteľky najčastejšie vyjadrujú kritiku k nesamostatnosti, nedodržiavaniu pravidiel a nevhodnému spávaniu. Celkove táto podskupina najviac využívala možnosti vyjadriť sa k nedostatkom študentov. Možno ju považovať za najskúsenejšiu skupinu cvičných učiteliek, a teda aj ich pripomienky za vypovedajúce o reálnom pohľade.

V celkovom vyhodnotení, ako aj vo všetkých podskupinách ako najproblematickejšia vyšla oblasť *nízka sebadôvera* študentov. Najvýraznejšie to vidno u skupín 2. stupeň a mesto mimo Bystrice, čo sa zhoduje s predchádzajúcou analýzou. Za pozitívne zistenie vo vzťahu k nášmu pracovisku považujeme, že naše študentky (1.stupeň) oproti priemeru, zaznamenávajú nižšiu hladinu nedostatkov v sebadôvere. Avšak celkove pre nás vyplýva potreba sústavného vedenia študentov k zvyšovaniu sebadôvery a sebaúcty.

Najkritickejšia celkove k nedostatkom je podskupina učiteliek 1. stupňa a bystrických učiteliek. Títo respondenti sú zároveň naši pomerne stabilní spolupracovníci, absolvovali niektoré formy ďalšieho vzdelávania a zúčastňujú sa aj aktivít orientovaných cielene pre cvičných učiteľov. Najmenej kritické (vnímajú študentov bez nedostatkov) sú učiteľky z vidieckych škôl, môže to byť aj tým, že k nim prichádzajú študenti na záverečnú prax v 4. ročníku, keď je ich príprava de facto ukončená. Zatiaľ čo učiteľky z bystrických škôl vedú študentov od začiatku ich štúdia, na všetkých typoch pedagogickej praxe od úplného začiatku nadobúdania praktických zručností.

Tab 7: Názory učiteľov na nedostatky študentov v didakticko-metodickej a organizačnej oblasti

Pýtali sme sa: v čom majú nedostatky, čo zväčša neovládajú, nevedia:

Oblasť did.- metodická	N	%	1.st.	%	Oblasť organizačná	N	%	1.st.	%
obsah učiva predmetov	19	18,1	14	22,6	riadiť a modifikovať VH	19	18,1	12	19,3
sformulovať učebné ciele	20	19,1	15	24,2	udržať poriadok a systém	16	15,2	11	17,7
tvoriť úlohy a učeb. činnosti	17	16,2	7	11,3	udržať disciplínu v triede	41	39,0	32	51,6
formulovať inštrukcie	25	23,8	20	32,2	hospodáriť s časom	50	47,6	28	45,1
zvoliť stratégie a metódy	25	23,8	12	19,3					
hodnotiť vyuč.výsledky	29	27,7	17	26,9					
motivovať k činnosti	18	17,1	8	12,9					
nemajú nedostatky	19	18,1	11	17,7	nemajú nedostatky	21	20,0	13	20,9
spolu	105	100	62	100		105	100	62	100

Získané údaje o didaktických nedostatkoch študentov nám potvrdili potrebu intenzívneho rozvoja učiteľských zručností v oblasti didaktickej analýzy učiva, práce s cieľom orientovaným na žiaka, efektívnej komunikácie, hodnotenia a vedenia žiakov k sebahodnoteniu. Rozdiely medzi celou vzorkou a podskupinou učiteliek 1.st. nám poukazujú na výrazné odlišnosti preferencií určitých didaktických zručností, ktorými má učiteľ na 1. stupni disponovať, pretože si to táto práca vyžaduje.

Za najproblematickejšiu oblasť v organizácii a riadení výučby považujú všetci cviční učitelia u študentov časový manažment. Podskupina učiteliek 1. stupňa výrazne prevyšuje priemer vo vyjadrení nedostatkov v schopnosti udržať disciplínu v triede a predchádzať rušivému správaniu žiakov. Uvedomujeme si, že v teoretickej oblasti majú študenti dostatok vedomostí z tejto oblasti. Ich praktické spôsobilosti viesť deti k disciplinovanému správaniu sa môžu rozvinúť len v zámernom a dlhodobom tréningu týchto zručností a ich reflexie v modelových a reálnych situáciách.

Tab 8: Názory učiteľov na nedostatky študentov v reflexívnej a diagnostickej oblasti

Pýtali sme sa: v čom majú nedostatky, čo zväčša neovládajú, nevedia:

Reflexívna oblasť	N	%	1.st.	%	Diagnostickej oblasť	N	%	1.st.	%
konfront.nápadov s realitou	20	19,1	10	16,1	kompletovanie údajov žiaka	11	10,5	4	6,4
reakcie na atmosféru triedy	49	46,6	29	46,7	príčiny správania žiakov	32	30,5	20	32,3
analýza vlastných VH	31	29,5	19	30,7	poruchy učenia	37	35,2	20	32,3
prijímanie kritiky	12	11,4	9	14,5	učebné výsledky žiakov	25	23,8	12	19,4
modifikácia vlast. správania	1	0,9	0	0	sebareflexia ped. správania	15	14,3	11	17,4
nemajú nedostatky	27	25,7	17	27,4	nemajú nedostatky	28	26,7	20	32,3
Spolu	105	100	62	100	spolu	105	100	62	100

Oblasť reflexívnych spôsobilostí učiteľa je pomerne nová a v našich podmienkach zatiaľ málo aplikovaná. V praktickej rovine prípravy študenta sa využíva eklekticky ako nástroj pri rozvoji študenta. avšak menej sa zdôrazňuje jej význam ako cieľovej kategórie v spôsobe uvažovania o sebe ako učiteľovi, didaktikovi a vychovávateľovi. Viac pozornosti sa venuje analýze a ovplyvňovaniu správania žiaka, než analýze vlastného podielu

učiteľa na ovplyvňovaní pedagogického procesu. Z odpovedí respondentov vidno, že učitelia nevnímajú evidentnú prepojenosť medzi vhodným situačným zareagovaním na atmosféru v triede a modifikáciou vlastného správania študenta. Možno hovoriť až o nepochopení pojmu modifikácia vlastného správania v kontexte výučby učiteľmi sledovanej vzorky. Nasvedčuje tomu nulová voľba tejto možnosti. Pritom je známe, že flexibilita v správaní a jeho modifikácia založená na operatívnej zmene v prístupoch je základom procesu učenia sa a teda aj procesu stávania sa učiteľom. Potvrdením všeobecných nedostatkov v oblasti reflexívnych spôsobilostí sú aj výpovede o nedostatkoch v schopnostiach analýzy vlastnej realizácie vyučovacej hodiny, konfrontácie vlastných nápadov s realitou, ako aj prijímania kritiky.

Oblasť pedagogickej diagnostiky je zhodne s našimi skúsenosťami pomerne problematickou pre študentov. V kontexte celej šírky pedagogickej reality je to pre nich ako keby „*druhý plán – keď budem mať svoju triedu*“. Problematika vedenia detí s poruchami učenia a správania je pritom tiež oblasť pomerne výdatne teoreticky obsiahnutá v príprave na fakulte. Stáva sa často predmetom diplomových prác. Je to však akási nadstavba nad štandard, vyžadujúca hlbší ponor a tiež zmenu od schopností vnímať triedu ako celok na vnímanie jednotlivcov s ich individuálnymi potrebami. Cvičné učiteľky vo všetkých sledovaných skupinách ako najproblematickejšie uvádzali schopnosti študentov rozpoznávať príčiny správania žiakov a odhaľovať špecifické poruchy učenia. Zaujímavé je, že neuvádzali ako častý nedostatok diagnostikovanie a hodnotenie vyučovacích výsledkov žiakov, hoci z iného zdroja vieme, že práve toto robí študentom veľké ťažkosti na záverečnej praxi. Domnievame sa, že celkove dostávajú študenti veľmi málo príležitostí k hodnoteniu žiakov, svojich kolegov i seba samého. Je to vážne poznanie. Ale je nesporne dôležité ju rozvíjať ako dôležitú súčasť reflexívnych spôsobilostí.

Reflexia je danosť vlastná človeku, no reflexia vlastných odborných spôsobilostí a osobnostných kvalít je činnosť náročná, profesionálne podmienená a ako taká sa musí stať predmetom systematickej prípravy. Je postavená na troch pilieroch: skúsenosť, reflexívna spôsobilosť a perspektívne orientovaná zacielenosť s ochotou prijímať a uskutočniť zmenu. V takomto zmysle ju treba chápať a implementovať do prípravy učiteľa vo všetkých sférach jeho činnosti, a týmto smerom orientovať aj spoluprácu s cvičnými učiteľmi prostredníctvom ďalšieho vzdelávania.

Závery

Smerom k fakulte:

- rozvíjanie stratégií vedenia študenta v jeho personálnom a sociálnom rozvoji vedúce k budovaniu profesionálnej sebadôvery;
- pedagogické praktiká, semináre a cvičenia, ktoré sú súčasťou kurikula posilniť o výcvik reflexívnych zručností cielených k dosiahnutiu meta-zručnosti reflektovať realitu a seba v nej;
- riešiť otázku zosúladenia zámerov a postupov vedenia prípravy v didaktikách vyučovacích predmetov – prostredníctvom užšej spolupráce našej katedry s didaktikmi;

Smerom k cvičnému učiteľovi:

- zabezpečiť pre cvičných učiteľov systematickú prípravu k 2. kvalifikačnej skúške v rámci celoživotného vzdelávania – iniciovať vytvorenie štatútu cvičného učiteľa;
- vytvoriť systém pravidelných, tematicky orientovaných stretnutí pre cvičných učiteľov, didaktikov odborných predmetov a členov našej katedry;
- vytvoriť nástroj validného hodnotenia študenta na pedagogickej praxi založeného na reflexii vo vzájomnej spolupráci učiteľ fakulty – cvičný učiteľ;
- spracovať príručku pre cvičného učiteľa.

Smerom k študentovi:

- v súlade s kreditovým systémom vytvoriť systém požiadaviek na študenta k aktívnej účasti na výučbe tak v teoretickej, ako aj v praktickej oblasti.

Prílohy:

Nástroje reflexie a hodnotenia študenta na pedagogickej praxi

Literatúra

- DOUŠKOVÁ, A.; KASÁČOVÁ, B. Výsledky výskumu cvičných učiteľov PF UMB v Banskej Bystrici ako východisko pre tvorbu modelu vzdelávania cvičných učiteľov. In *Spolupráca univerzity a škôl. Zborník z medzinárodnej konferencie „Cvičný učiteľ“*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.
- KASÁČOVÁ, B. Stávanie sa učiteľom ako proces zmeny a jeho reflexia. In LAZAROVÁ, B. (Ed.). *Vzdelávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Brno : Paido, 2001, s. 36-45.

Abstract

Authors deal with research results aimed on in-service practice teacher's opinions about student's teachers during a practical preparation for their educational process. Access is focused with a structure of student's capabilities and teacher's skills. The checklists for teachers oriented on the students evaluation during a practice training in a classroom are attached to this paper.

HODNOTENIE ŠTUDENTA NA ODBORNEJ UČITEĽSKEJ PRAXI

(Doušková, A. PF UMB, Banská Bystrica)

Meno a priezvisko študenta:

Ročník:

Vyučovací predmet:

Cvičná učiteľka:

V naznačenej škále, označte zakrúžkovaním, ako sa Vám javil študent v sledovaných položkách.

Hodnotenie:

- A vynikajúco, s minimálnymi odchýlkami od ideálu
- B nadpriemerne
- C priemerne
- D prijateľne
- E splňa minimálne kritéria
- FX vyžaduje sa ďalšia práca

Orientácia v učebných plánoch, osnovách, met. materiáloch, zaradenie preberaného učiva v systéme.

/————/————/————/————/————/

A B C D E FX

Stanovenie operacionalizovaných učebných cieľov, konkrétnosť, orientácia na kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú oblasť rozvoja žiaka.

/————/————/————/————/————/

A B C D E FX

Práca s obsahom, vymedzenie učebných úloh a činností viazaných na učebné ciele.

/————/————/————/————/————/

A B C D E FX

Kvalita projektu VH, prepracovanie na dielčie kroky, činnosti učiteľa a žiaka.

/————/————/————/————/————/

A B C D E FX

Organizačné zvládnutie výučby, prelínanie rôznych metód a foriem práce.

/————/————/————/————/————/
A B C D E FX

Formulovanie inštrukcií pre učebné úlohy a otázky - jasnosť, funkčnosť.

/————/————/————/————/————/
A B C D E FX

Adekvátnosť realizovaných metód práce, využitie produktívnych metód.

/————/————/————/————/————/
A B C D E FX

*Prelínanie rôznych foriem práce (frontálna, skupinová, samostatná práca),
v súlade s aktivizáciou žiaka a cieľmi.*

/————/————/————/————/————/
A B C D E FX

Funkčnosť využívania učebných pomôcok a prostriedkov.

/————/————/————/————/————/
A B C D E FX

Kvalita písomného prejavu, písmo na tabuli, v písankách, prac. materiáloch.

/————/————/————/————/————/
A B C D E FX

Nadviazanie a udržiavanie kontaktu so žiakmi.

/————/————/————/————/————/
A B C D E FX

Vyjadrovacie schopnosti, mimika, gestikulácia, vystupovanie, celkový dojem.

/————/————/————/————/————/
A B C D E FX

Uplatňovanie individuálneho prístupu k žiakom, dôraz na optimálne možnosti žiakov.

/————/————/————/————/————/
A B C D E FX

Hodnotenie vlastnej práce, kritický postoj k nedostatkom, hľadanie možnosti k odstraňovaniu.

/————/————/————/————/————/
A B C D E FX

HODNOTENIE ŠTUDENTA NA ZÁVEREČNEJ PEDAGOGICKEJ PRAXI

(Kasáčová, B. PF UMB Banská Bystrica)

Meno a priezvisko študenta:

Ročník štúdia:

Prax vykonaná v čase:

Cvičná učiteľka:

Škola (adresa):

Trieda:

Pokyny k hodnoteniu:

Študenta na praxi ohodnoťte zvolením stupňa zvládnutia na škále od 0 – 5 pričom:

A – znamená, že vynikajúco a bez problémov zvláda konkrétne hodnotené položky a úlohy;

B – veľmi dobre zvláda s malou pomocou cvičného učiteľa, potrebuje si potvrdiť správnosť rozhodnutí;

C – priemerne a nevyrovnane vykonáva úlohy, povinnosti si zväčša splní, ale bez vnútorného zainteresovania;

D – slabo zvláda svoje úlohy, potrebuje neustálu kontrolu a pomoc, inštrukcie sa snaží rešpektovať;

E – veľmi slabo zvláda svoje úlohy, potrebuje neustálu kontrolu a pomoc, inštrukcie nerešpektuje;

FX – vôbec nespĺňa požiadavky a kritériá, resp. absentoval na praxi, neplnil si úlohy.

Pozor: Nesnažte sa známkovať podľa klasifikačných stupňov zaužívaných v škole!

Plánovanie a príprava:

Prípravy na vyučovacie hodiny má vopred premyslené:

1. po obsahovej stránke A B C D E FX

2. psychicky je vyrovnaný A B C D E FX

3. pomôcky a prostriedky má pripravené

A B C D E FX

Realizácia vyučovacej hodiny:

Dokáže pripravenú hodinu odučiť na úrovni:

4. obsah učiva vie sprostredkovať žiakom

A B C D E FX

5. vystupovanie je pokojné a vyrovnané

A B C D E FX

6. využíva didaktické prostriedky a je zručný

A B C D E FX

Organizácia vyučovacej hodiny:

7. stihne zvládnuť prebrať vyučovaciu látku

A B C D E FX

8. využíva vhodne čas, vie sa prispôbiť situácii

A B C D E FX

9. plynule vie meniť učiteľské činnosti podľa vzniknutej situácie

A B C D E FX

Klíma v triede:

10. má dostatočné poznatky o potrebe pozitívnej klímy v triede

A B C D E FX

11. vie prirodzene udržať pozitívnu klímu a odhadnúť, čo žiaci práve potrebujú

A B C D E FX

12. ovláda nástroje na udržanie a budovanie vhodnej klímy pre danú činnosť

A B C D E FX

Disciplína:

13. jeho vedomostné kvality mu zabezpečujú potrebnú disciplínu

A B C D E FX

14. jeho prirodzená autorita a psychická vyrovnanosť zabezpečujú disciplínu

A B C D E FX

15. je veľmi zručný v práci s deťmi aj pri udržaní disciplíny

A B C D E FX

Hodnotenie prospechu žiakov:

16. jeho vedomosti o hodnotení sú

A B C D E FX

17. dokáže hodnotiť bez subjektivity

A B C D E FX

18. je zručný pri kontrole a hodnotení

A B C D E FX

Reflexia a sebahodnotenie vlastnej práce:

19. kritiku od metodika a cvičného učiteľa akceptuje so schopnosťou využiť lepšie svoje vedomosti

A B C D E FX

20. citovo dobre zvláda prípadnú kritiku a rady, nezaujíma obranný postoj

A B C D E FX

21. pružne reaguje na pripomienky, akceptuje ich a vie ich vhodne využiť na najbližšej hodine

A B C D E FX

Celkové záverečné hodnotenie: A B C D E FX

Vlastné postrehy o študentovi:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Dátum:

podpis cvičnej učiteľky
cvičného učiteľa

PŘÍPRAVA KONCEPCE A VYBUDOVÁNÍ SYSTÉMU FAKULTNÍCH ŠKOL – PRŮZKUM EDUKAČNÍHO TERÉNU S CÍLEM VYTVOŘENÍ OBSAHOVÉ NÁPLNĚ VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCE

Anita Balcarová

V pregraduální přípravě má praxe své nezastupitelné místo a jde spíše o to hledat její optimální a efektivní variantu, hledět na praxi jako na vzdělávací program, mající podobu ucelené koncepce.

Postavení Centra praxe

Charakteristický pro přípravu, řízení a vlastní realizaci praktické učitelské přípravy je široký rozsah aktivit a náročnost na koordinaci řídicích činností. Ukazuje se potřebnost systematického a komplexního řízení praxe jediným dominantním útvarům, který by měl zcela jasně a jednoznačně vymezené kompetence ve vztahu jak k vnitřním subjektům (vedení fakulty, jednotlivé katedry, další pracoviště fakulty, studenti), tak i k subjektům vnějším (vedení škol, učitelé, školské úřady či jiné řídicí články škol). Pro správné fungování systému je nezbytná dobrá spolupráce všech pracovišť.

Praktickou přípravu studentů PF UJEP v Ústí nad Labem zajišťuje Centrum pedagogické praxe, které je postaveno do role samostatného pracoviště nadkatedrálního charakteru. Ještě v loňském roce bylo Centrum praxe součástí katedry pedagogiky. Nezbytně docházelo k propojování, splývání činností, prostorovému a časovému omezení z důvodů výuky, což s sebou neslo počínající snižování efektivity. Situace příhodná k radikálnímu řešení. Byla to otázka uvědomění si významu podílu praktické části přípravy učitelů v rámci celkové organizace a struktury učitelského vzdělávání. A z tohoto důvodu vedení Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem dalo Centru praxe statut samostatného subjektu v rámci fakulty, který je odpovědný přímo proděkanu pro prezenční studium.

Vlastní náplní práce Centra je metodické, koncepční, organizační zajištění a vedení praxí studentů, příprava, kontrola a hodnocení obsahové náplně konkrétních aktivit praktikujících studentů, činnost výuková, výzkumná, vědecká a administrativní. V důsledku nového organizačního zařazení Centra praxe vznikl dostatek prostoru pro velice potřebný osobní kontakt a přístup ke každému z participujících subjektů s ohledem na odlišnost role, kterou v rámci systému zastává.

Pozitivním výsledkem je zlepšení spolupráce se školami a učiteli, byly odstraněny bariéry vzniklé většinou z nedostatečné komunikace a neřešených nedorozumění. Postupně se tvoří kritéria pro výběr spolupracujících učitelů, kteří jsou nejen ochotni, ale i vhodní a schopní studenty praxí vést.

Spolupráce vně fakulty je vedena přes jednotlivé katedry prostřednictvím didaktiků odborných předmětů. Jsou svolávány schůzky, porady před a po vykonané praxi. S ohledem na novou koncepci praxí bude potřeba pravidelnosti a větší četnosti těchto schůzek.

Organizace pedagogické praxe

Všechny učitelské programy prezenční i kombinované formy mají pedagogickou praxi zařazenu, a to v různé intenzitě a rozsahu. Fakulta spolupracuje přibližně s 800 učiteli, kteří vedou některý z druhů praxí. Praxi souvislou studenti většinou vykonávají na škole v místě svého bydliště, což jim umožňuje vyhledávání si místa budoucího povolání. Ostatní praxe jsou z časových a rozvrhových důvodů vázány na školy nedaleko vzdálené fakultě. Z důvodů kvantity cvičných učitelů a dostupnosti z hlediska vzdálenosti je náročná organizace a kontrola, chybí těsný, cílený, soustavný kontakt a spolupráce s učiteli. Praxe přináší škole značnou zátěž, která je jen částečně kompenzovaná finanční odměnou učiteli. Chybí vyšší legislativní podpora, chybí koncepčnost v zajištění vhodného praktického terénu, chybí motivace pro vedení škol praxi studentům umožnit (tato aktivita není nijak zohledněna příslušnými řídicími útvary škol ani v rámci kritérií hodnocení, natož finančně). Není dosud vytvořen systém kvalifikačního růstu či kariérového postupu učitele v rámci dalšího vzdělávání, do kterého by bylo možno vhodně začlenit specializační studium zaměřené na přípravu cvičného učitele.

Nyní jsou Centrem praxe rozvíjeny programy směřující ke zkvalitnění praxí, ke zvyšování jejich efektivity. To vyžaduje větší počet spolupracujících učitelů a zvyšují se i nároky na jejich výběr. Byla zahájena realizace projektu zaměřeného na průběžnou praxi všech studijních oborů. Cílem je zvýšení intenzity přímé činnosti studenta s žákem. Podařilo se o 25% zvýšit počet cvičných učitelů. Byl to úkol založený na přímé komunikaci s učiteli, jejich přesvědčování, přemlouvání – záleží zcela na jejich ochotě, vůli a vstřícnosti.

Proto samotné zdokonalování vlastního modelu praxe je nepostačující a nemá dostatečný efekt bez další návaznosti změn cvičného terénu. V této fázi se jako naprosto nezbytnou ukazuje potřeba zřízení systému „*klinických*“, „*fakultních*“ škol. Řešil by se problém motivace ke vzájemné spolupráci, problém vhodného výběru škol se záměrem, aby šlo o pracoviště s požadovanou úrovní vzdělávací práce. Tuto formu ke své škodě fakulta doposud nerealizovala a je prioritním cílem Centra praxe pro rok 2002.

Příprava koncepce systému fakultních škol

Projekt budoucí spolupráce se školami je již připraven, je rozpracováván na jednotlivé kroky. Za spolupráce s jednotlivými katedrami se začínají plnit prvotní záměry vybudování systému fakultních škol: vytváření ovzduší dobré spolupráce, osobních kontaktů a typování vhodných kandidátů. Otázka finanční řešení není, motivační by se v budoucnu mohla stát otázka získání určité prestiže školy „fakultní“, jako statutu, který by školu zvýhodňoval v konkurenčním prostředí ostatních škol, zvláště pokud jde o školy střední. Více než 75% činnosti fakulty je však cíleno na školy základní a tady, vzhledem ke složení obyvatelstva v ústeckém regionu, je tento motivující prvek prozatím méně podstatným.

Z čeho se tedy prvotně vychází, jsou konkrétní postoje nejtěsněji zainteresovaných subjektů. Těmi jsou škola, učitel, odborný didaktik, student. Postoje jsou mnohdy neprofesionální a velmi subjektivní, někdy až emotivní. Centrem praxe byl proveden rozbor přístupů školy a učitele k pedagogickým praxím. Byl zaměřen na důvody ústeckých škol proč přijmout, či nepřijmout studenta.

Důvody proč *nepřijmout*, či *přijmout* studenta

Vedení škol

Proč NE:

- narušení výuky
50%
- zvýšené nároky na organizaci, více práce
38%
- pohyb cizích lidí po škole
5%
- potenciální možnost řešení dotazů či stížností nechápajících rodičů
2%
- jiné
5%

Proč ANO:

- osobní kontakty, vztahy (s jednotlivými pracovníky fakulty, se studentem)
68%
- předpoklad získání dalších výhod ze spolupráce
20%
- snaha vytvoření užší spolupráce s vysokou školou a tím získání možnosti finančně nenáročného zabezpečení stálého seznamování učitelů s novými poznatky a směry ve výuce
8%
- jiné
4%

Vedení škol v žádném případě nebrání učitelům studenty praxe vést, ale málokdy je přímo podporuje a motivuje.

Učitelé

Proč NE:

- navýšení práce, časové zatížení
32%
- nedostatečné ohodnocení vedením školy
25%
- nepoměrné finanční ohodnocení ze strany fakulty
12%
- sebepodceňování svých dovedností
7%
- minimální zkušenost výstupů před dospělými, tréma, stud
7%
- narušení výuky, možná ztráta času, náprava chyb
7%
- špatná předchozí zkušenost se studenty
6%
- špatná zkušenost, nedorozumění s didaktiky
4%

Proč ANO:

- pochopení nutnosti praxe založené na osobních zkušenostech začínajícího učitele 65%
- přejímání nových metod a nápadů od studentů 12%
- ocenění u vedení školy 11%
- potřeba změny a seberealizace 8%
- momentální potřeba i mála finančního ocenění 3%
- jiné 1%

Z výsledků vyplývá, že učitelé upřednostňují profesionální a morální ohodnocení nad ohodnocením finančním, mají zájem a jsou přístupní novým poznatkům a jejich aplikaci, což je zjištěním pozitivním. Vedení škol vidí hlavní problém v organizaci praxí, narušení plynulosti výuky.

Didaktici odborných předmětů

Ze strany didaktiků jsou velké rozdíly od chápání praxí jako okrajové záležitosti s upřednostňováním odborné připravenosti studenta k opravdovému pochopení úlohy praxí jako nezbytné formy získávání pedagogických dovedností a ověřování teoretických poznatků získaných studiem. Mnozí didaktici mají sami malou praktickou zkušenost s výukou žáků. Bývají potíže rozvrhové a časové. Časová náročnost je vyšší vzhledem k nutným přesunům na školy, další komunikaci s učiteli. Často bývá katedrou pracovník hodnocen především za vědecké úspěchy, méně již za práci pedagogickou.

Školy byly dotázány na jejich představy formy spolupráce s PF, které by jim nejlépe vyhovovaly, byly by přínosem a nestaly se pouhou formální záležitostí. Prozatím školy vesměs nemají představu, čím by fakulta mohla přispět k jejich práci a podpořit další rozvoj. Centrem praxe byla předložena konkrétní nabídka, není uzavřená a je předpokladem, že otevřenou zůstane.

Nabídka školám ze strany PF seřazena podle vyjádření zájmu ze strany škol:

1. využívání technického vybavení fakulty, především Internetu (učiteli, učiteli spolu s žáky)
2. využívání fakultní odborné knihovny učiteli
3. systematické seznamování spolupracujících učitelů s novými poznatky a směry v oboru formou přednášek, seminářů, workshopů
4. přizvání k účasti na akcích jednotlivých kateder dle zaměření a zájmu

Tento prvotní průzkum je pouhou okrajovou záležitostí v problematice, je zohledňován pouze orientačně. Samotná koncepce systému fakultních škol jako škol trvale a dlouhodobě spolupracujících je otázkou vývoje vzájemných vztahů.

Fakulty, které mají systém spolupracujících škol již vybudován a osvědčen víceletou spoluprací, kde podmínky jsou již jasně stanovené, vyhovující oběma stranám, mohou své úsilí věnovat dalšímu zvyšování kvality tohoto konkrétního edukačního prostředí a samotné koncepci praxí. Systém fakultních škol sice není jediným prostředkem, ale je významným základem úspěšné a kvalitní realizace pedagogických praxí studentů.

Abstract

Preparation of a conception of schools of pedagogical practice. Research of educational world with the aim of achieving an agreement of concrete forms of cooperation between schools and Pedagogical Faculty.

PROBLEMATIKA PRAKTICKÉ SLOŽKY PŘÍPRAVY V UČITELSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Petr Urbánek

Anotace

Příspěvek se zabývá obecnou kritickou analýzou aktuálního stavu praktické pregraduální přípravy budoucích učitelů. Analyzovány jsou koncepční stránka praktické přípravy, problémy spojené s řízením pedagogických praxí a problematika praktického cvičného terénu.

1. Problémy praktické přípravy budoucích učitelů

Problémy praktické učitelské přípravy lze rozdělit do tří základních oblastí: na **problémy koncepční**, tj. na vytvoření optimální koncepce modelu pedagogické praxe a její realizační stránku; na **problémy spojené s řízením praxe**, tj. problém organizační struktury, koncepčního a metodického řízení, administrativního zajišťování, financování praxí apod.; a na **problematiku cvičného praktického terénu**.

Nežli se o třetím jmenovaném tématu zmíníme podrobněji, nejprve jen několik poznámek k předcházejícím dvěma okruhům.

2. Koncepční problémy praktické přípravy

Koncepční stránka pedagogické praxe na fakultách vzdělávající učitele určuje možnosti a intenzitu praktické přípravy. Velmi úzce souvisí, popřípadě se i odvíjí, od řady dalších, již daných obecných, nebo také na jednotlivých fakultách specifických, kurikulárních parametrů učitelské přípravy. Ty mnohdy již samy o sobě výrazným způsobem určují charakteristiky a možnosti koncipovat modely praxe, jsou tedy primárními **determinantami efektivity modelu praxe**. Mám tím na mysli především dvě zásadní skutečnosti, ze kterých se možnosti praktické přípravy učitelů v současném českém prostředí odvíjejí:

[1] Jednak ten fakt, že veškerá (a tedy právě i praktická) příprava učitelů je u nás tradičně **soustředěna výhradně do jediné pregraduální akademické fáze**. Na tomto místě je nutno připomenout, že z pohledu časové následnosti teoretické a praktické složky lze v zásadě koncipovat učitelskou přípravu třemi možnými způsoby, a to tak, že: [a] na praktickou (zkušební) etapu navazuje teoretická průprava; [b] teoretická i praktická stránka je organizována společně paralelně v jediné fázi pří-

pravy; [c] na převážně teoretickou část přípravy navazuje další, prakticky zaměřená etapa. Každá ze tří uvedených variant je využitelná, vyznačuje se však zcela rozdílnými kvalitami a pro efektivitu přípravy učitelů má také své konkrétní a specifické důsledky.²

Existují například země (Německo, Rakousko, nově také Chorvatsko), které ve svém učitelském vzdělávání akceptují tezi dlouhodobější profesní přípravy a na akademickou přípravnou (více teoreticky zaměřenou) fázi navazuje další (prakticky zaměřená) etapa, která bývá různě nazývána (Refendariát, Probejahr). Také v anglosaských zemích je v několika posledních letech tendence přesouvat praktickou stránku přípravy až do postgraduálního období a přípravnou fázi vzdělávání zaměřovat více na teorii (Rýdl, 2000, s. 6). Druhá, prakticky zaměřená etapa, bývá zpravidla organizovaná státem, resp. příslušnými orgány školské správy. Takovýto navazující stupeň (praktické) učitelské přípravy má pro vzdělávací politiku v oblasti učitelské přípravy přirozeně řadu důsledků: Jednak vytváří předpoklad k ucelenému systému učitelského vzdělávání a je „odrazovým můstkem“ ke kariérové graduaci učitelů. Dvoufázová učitelská příprava také významně ovlivňuje zájem neakademické fronty o kvalifikační úroveň učitelů, státu umožňuje kontrolu (zkoušky učitelské způsobilosti) a současně jej nutí přebírat určitý díl zodpovědnosti za kvalitu přípravy učitelů. Neznamená to ovšem, že by praktická příprava v akademické fázi takového studia nutně zcela chyběla.

Jednofázová (akademická) učitelská příprava, kdy jde teoretická i praktická složka souběžně, je přirozeně také možná, má své opodstatnění a je obvyklá při vzdělávání českých učitelů. Má, stejně jako každé jiné koncepční řešení modelu praktické přípravy, pozitivní i negativní a rizikové stránky. Zásadní problém lze však spatřovat v tom, že se od jednofázové akademické koncepce očekávají v oblasti praktické přípravy mnohdy nereálné výstupní efekty, aniž by se při realizaci takového modelu důsledně respektovaly kritéria a podmínky, při kterých může být model praxe ještě funkční. Úspěšnost takového modelu praktické přípravy je totiž podmíněna řadou dalších (vnitřních) parametrů (vlastností), jakými jsou gradace, integrace, komplexnost a vhodné charakteristiky dynamické stránky.³ Pokud nejsou tyto uvedené parametry při realizaci jednofázového modelu přípravy v dostatečné míře naplněny, nelze ani ve vzdělávání učitelů předpokládat uspokojivé efekty.

² Blíže Urbánek 1997, s. 16-18.

³ Podrobněji je o těchto parametrech publikováno na jiném místě (Urbánek 1997, 18-20, Urbánek 1999, 11-16).

[2] Druhou skutečností, která z hlediska koncepce primárně determinuje možnosti praktické přípravy učitelů v souvislosti se souběhem teoretické a praktické složky přípravy, je také to, že v našem učitelském vzdělávání je na úkor profesní složky stále mnohem výrazněji **akcentována oborová příprava**. Důsledek tohoto stavu se v učitelské přípravě promítá do všech ostatních složek, nejcitlivěji však zasahuje právě praktickou stránku vzdělávání. Pro ilustraci uvádíme v **TABULCE [1]** podíly výukové dotace jednotlivých skupin předmětů v průběhu studia učitelsví 2. stupně ZŠ na jedné z devíti pedagogických fakult (PF TU v Liberci). I když předpokládáme, že jsou mezi jednotlivými pedagogickými fakultami v České republice v tomto ukazateli určité rozdíly, proporce budou zřejmě obdobné. Ve srovnání se zahraničím (Rýdl, 2000, s. 5)⁴ je ale jednoznačné, že podíl výukové dotace jak pedagogicko-psychologických disciplín, tak také pedagogické praxe, je v přípravě českých učitelů povážlivě nízký. A rozhodně nejde jen o nevýznamné rozdíly. I když budeme akceptovat, že mohou vzhledem k charakteru zjišťovaných dat existovat při komparaci u obou uvedených složek přípravy učitele drobné nepřesnosti, dosahují podíly v celé řadě zemí stále dvojnásobku i trojnásobku českých hodnot. Také trendy v zahraničí jsou zřejmé: Řada zemí (např. Anglie, Wales, Belgie, Francie, Řecko, Itálie, Španělsko ad.) právě v průběhu devadesátých let výrazně posílila praktickou složku v učitelském vzdělávání.

TABULKA [1]: Podíl hodinové dotace studijních plánů učitelsví 2. stupně ZŠ

(PF Liberec, akademický rok 2001/2002, čtyřleté studium)

Skupina Předmětů	Aprobační a obor. did.	Pedagog – psycholog.	Ostatní pro- fesní	Volitelné	Praxe
Podíl dotace	56,0%	11,0%	5,0%	14,0%	14,0%

Tradiční nedoceňování profesní složky přípravy budoucích učitelů je v rozporu nejen s obecnými trendy učitelského vzdělávání v zahraničí, ale zejména s požadavky školské praxe a s aktuální rolí, ve které se učitel v dnešní škole nachází. Při výuce na pedagogických fakultách se tato skutečnost projevuje nejen nižším podílem rozsahu výuky pedagogických a psychologických disciplín a nízkým podílem dotace praktických aktivit, ale také nízkým počtem dílčích zkoušek profesního základu v průběhu studia,

⁴ Citován zdroj: The Teacher Education Curricula in the Member States of the European Community. Brussels, ATEE, 3/1993, s. 47-55.

„neučitelským“ zaměřením diplomových prací zejména na aprobační obory, méně na problematiku oborové didaktiky. Mnohdy tento stav dokresluje i charakter státních závěrečných zkoušek.

3. Problémy spojené s řízením praxe

Druhou oblastí v praktické přípravě učitelů, se kterou je spojena řada problémů, je řízení pedagogické praxe. Charakteristické pro řízení a realizaci praktické učitelské přípravy je zejména velmi široká oblast interakcí mezi prvky systému praxe, případně i řada dalších vztahů k vnějším subjektům. Již sama tato skutečnost hovoří pro **významnější a komplexnější roli útvaru**, který praxe řídí, než jaká mu bývá na většině fakult přisuzována. Na praktické přípravě studentů učitelství přímo participuje řada vnitřních (fakultních) i vnějších (mimofakultních) subjektů: praktikanti, pracovníci oborových kateder (didaktici praxe), útvary, který praxe řídí, podpůrné složky (personální oddělení, finanční oddělení apod.), cviční (fakultní) učitelé, ředitelé cvičných (fakultních) škol. Každý ze subjektů sehraává v rámci řídicího systému odlišnou roli. Proto je také nutné, aby řídicí úvar (středisko, centrum, oddělení aj.) přistupoval ke každému z participujících subjektů při komunikaci a spolupráci odlišným stylem.

Zásadním problémem pro řízení pedagogické praxe, která je charakteristická širokým rozsahem a náročností na koordinaci řídicích činností, je na fakultách **neadekvátní role řídicího útvaru praxe**. Z ní také vyplývají nedostatečné řídicí kompetence těchto útvarů. Na některých fakultách je snaha roli tohoto útvaru omezovat jen na jakýsi administrativní servis pro jiné katedry. Ze samotného globálního charakteru učitelské profese a také z parametrů modelu praktické přípravy vyplývá, že pedagogická praxe, má-li být systematická a efektivní, musí být řízena a koordinována centrálně jedním dominantním a kompetentním útvarem. Toto řízení navíc nemůže být omezeno jen na jednu z rolí, ale musí být komplexní, zahrnující všechny oblasti celého modelu praktické přípravy jako systému, který koresponduje s učebními programy studia učitelství. Tomu musí odpovídat i jednoznačně vymezené kompetence řídicího útvaru ve vztahu k vnitřním subjektům (katedry, vedení fakulty, jednání s podpůrnými útvary apod.), tak také k vnějším participantům (jednání s řediteli fakultních škol, uzavírání dohod, požadavky na fakultní učitele apod.). Takto chápanému uvedenému řídicímu útvary praktické přípravy lze v kontextu k vysokoškolské přípravě učitelů přisoudit následující řídicí funkce: **konceptní** (vytvoření a realizace modelu praxe), **koordinační**, **kontaktní** (mezi pracovišti fakulty, k vnějším školským zařízením), **vzdělávací** (ve vztahu k fakultním a cvičným učitelům, ve vztahu k didaktikům kateder), **metodická** (metodické řízení vybraných subjektů systému), **výuková** (seminární formy praxe), **výzkumná a**

vědecká (verifikace modelů praxe, výzkum učitele, výzkum edukačních parametrů současné školy), **organizační** a **administrativní**.

4. Možnosti praktického terénu

Třetím problematickým okruhem, který považujeme za velmi významný a také určující pro kvalitu praktické učitelské přípravy, jsou **možnosti praktického terénu**. Bez cvičného terénu není přirozeně možné s jakoukoliv praktickou aktivitou studentů, která má být uskutečňována v reálných podmínkách edukace, počítat.

Jako zásadní problémy praktické přípravy v oblasti praktického terénu lze vnímat **existenci stávajících fakultních škol a vzdělávání fakultních učitelů**.

V první řadě je třeba zdůraznit, že situace existujících **fakultních škol** je paradoxní. Legislativně vzato neexistuje nikde na území ČR instituce, která by byla systémově určena k podpoře praktické učitelské přípravy. Vysokoškolský zákon s takovouto institucí vůbec nepočítá. Nepočítá tedy ani s tím, že na fakultách, které budoucí učitele vzdělávají, k praxím vůbec dochází. Díky iniciativám se na některých pedagogických fakultách daří v posledních letech zřizovat fakultní školy. Takovéto aktivity jsou obdivuhodné a výsledné efekty jsou pro fakulty jistě i užitečné. Stav, který však existuje, tedy partnerský vztah mezi školou a fakultou založen na vzájemné dohodě, náročné potřeby a problémy praktické přípravy systémově neřeší a dostatečně řešit ani nedokáže. Partnerský vztah k pedagogické fakultě, ke kterému se fakultní škola zavázala, ji také žádným způsobem oproti jiným školám nezvýhodňuje. Při praxích na těchto školách nelze tedy ani zpravidla počítat s výrazně lepšími materiálními, personálními, kvalifikačními nebo jinými podmínkami práce školy.

Ještě citlivější problém představují pracovníci fakultních škol, **fakultní učitelé**. Fakulta většinou nemívá ve školském terénu k dispozici přebytek učitelů schopných a také ochotných ke spolupráci. Zpravidla proto neprovádí výběr fakultních učitelů a cíleně ani nesleduje jejich předpoklady pro výkon této činnosti. Fakultní učitelé (až na spíše výjimečné počiny)⁵ nejsou také systémově ke své nejednoduché a zodpovědné roli speciálně připravováni. Domníváme se přitom, že fakultní učitel (tj. učitel budoucího učitele) je klíčovou osobou pro profesní rozvoj adepta učitelství. Jeho činnost se

⁵ Například PedF UK v Praze již několik let organizuje vzdělávání fakultních učitelů (Linková, Kuranda, 1997, 13-15). Epizodické kurzy či školení probíhají také na některých dalších fakultách (viz např. materiál k tomuto účelu určený: Bělohorská a kol. 2001). Problém je však v tom, že takovéto kurzy nejsou systémovým řešením problému výběru a kvalifikace fakultních učitelů. Absolventi těchto kurzů také nejsou následně nikterak fakultní školou ani fakultou zvýhodňováni a tato kvalifikace také nekoresponduje se systémem dalšího vzdělávání učitelů.

bezesporu řadí k pracím s nejvyššími nároky na celou řadu učitelských kompetencí. Zcela samozřejmým požadavkem pro práci fakultního učitele nejsou jen výborné profesní výsledky ve vlastní výuce, ale také schopnost přiměřeně komunikovat s praktikanty, klást na ně požadavky, kontrolovat je, dobře také znát pojetí modelu praxe, souvislosti k teorii a moderní trendy v didaktice.

Vysoké nároky na fakultní učitele jsou však zjevně v kontrastu k vytvářeným podmínkám k této činnosti i k samotnému finančnímu ohodnocování jejich práce. Možnosti fakult jsou v tomto ohledu více než skromné. Provisorium koncepčně neřešeného stavu vede k velmi omezeným možnostem fakult odměňovat fakultní učitele za jejich práci se studenty. Finanční toky nejsou na pedagogické praxe účelově vázány a je jich žalostný nedostatek. Možnosti grantů v posledních letech sice na mnohých fakultách významně přispěly ke stabilitě vztahů akademické půdy se školským terénem. Tyto zdroje jsou však současně nezanedbatelným způsobem vázány na personální kapacity a z hlediska kalkulací jsou nejisté. Tento způsob financování nelze proto považovat za systémový. Pro fakulty tak stále znamená financování pedagogické praxe neúnosnou zátěž.

Zkušenosti posledních let také naznačují nepříznivou věkovou strukturu učitelských sborů fakultních škol. Demotivující pro fakultní učitele nezřídka bývá i profil praktikantů a jejich postoje k budoucí profesi.

5. Závěry

Všechny výše uvedené nedostatky a problémy spolu úzce souvisejí a vzájemně se také ovlivňují. Vyplývají z nesystémového řešení praktické přípravy na pedagogických (ale i dalších učitelských fakultách) i mimo ně. To je patrné jak v oblasti tvorby modelů praxe, tak v jejím řízení a realizaci na fakultách, ještě nápadněji se nekonceptnost projevuje v zajišťování vhodného praktického terénu a výběru personálního zázemí pro vedení praktikantů. Nesystémové je též financování pedagogické praxe. Nepodařilo se takovéto nesystémové přístupy k řešení problematiky praktické přípravy učitelů změnit, nečekejme ani výrazné pozitivní výsledky v oblasti praktické přípravy a ve vzdělávání učitelů vůbec.

Literatura

- BĚLOHRADSKÁ, J. a kol. *Praktická příprava studentů učitelství. Na pomoc pedagogickým praxím ve školském terénu.* (Kvalifikační kurz pro fakultní a uvádějící učitele.) TU v Liberci : Liberec, 2001.
- Informace o fakultě a studiu 2001/2002. Fakulta pedagogická TU v Liberci. Technická univerzita : Liberec, 2001.
- LINKOVÁ, M.; KURANDA, J. Vzdělávací cyklus Fakultní učitel. In *Pedagogická praxe – praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK.* Praha : Univerzita Karlova, 1997, s.13-15.
- Národní program podpory vzdělávání v České republice (Bílá kniha). MŠMT : Praha 2001.
- RÝDL, K. Pojetí a formy praxe v přípravě učitelů v zahraničí. In *Pedagogická konference o pedagogické praxi, záznam z jednání.* Praha : PedF UK, 2000, s. 3-8.
- URBÁNEK, P. K modelům praktické přípravy studia učitelství. In *Pedagogická praxe – praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK.* Praha: Univerzita Karlova, 1997, s.16-25.
- URBÁNEK, P. K problematice integrace praktické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 1999, č. 3, s. 11-16.
- URBÁNEK, P. Současné problémy v praktické přípravě studentů učitelství. In *Pedagogická konference o pedagogické praxi, záznam z jednání.* Praha : PedF UK, 2000, s. 19-25.
- URBÁNEK, P. Aktuelle Probleme der praktischen LehrerInnen Ausbildung in der Tschechischen Republik. In SEEBAUER, R. (Hg.). *Vom Europa-Projekt zum Projekt Europa.* Wien : Mandelbaum, 2001, s. 133-139.

Abstract

This contribution deals with a common critical analysis of the actual stage of the practical pre-gradual preparation of future teachers. Forward analysis is dedicated to a conceptual side of a practical preparation, problems connected with proceedings of the pedagogical praxis and problems with a practical training ground.

NĚKOLIK POZNÁMEK K PROBLEMATICE PRAKTICKÉ PŘÍPRAVY V PREGRADUÁLNÍM UČITELSKÉM STUDIU

Oldřich Šimoník

Jednou ze základních otázek tvorby vysokoškolských studijních programů je poměr mezi „teoretickou“ a „praktickou“ složkou přípravy a hledání funkčních proporcí mezi oběma uvedenými složkami je trvalým úkolem každé vysoké školy. Učitelství fakulty se s uvedeným problémem potýkají velmi intenzivně, neboť jejich absolventi jsou od prvního dne po nástupu do školy vystaveni každodenní konfrontaci mezi předcházející vysokoškolskou přípravou a reálnými požadavky učitelství profese. Není žádným tajemstvím, že nedostatky v praktické přípravě budoucích učitelů jsou od zrušení učitelství ústavů a zavedení vysokoškolského studia učitelů téměř trvale předmětem kritiky začínajících učitelů i učitelství kolektivů na školách.

Tento problém je někdy poněkud povrchně redukován na problematiku pedagogických praxí, zejména na jejich nedostatečný rozsah; otázka praktické připravenosti absolventů je však mnohem složitějším fenoménem a k tomuto tématu se vztahuje i několik následujících stručných poznámek.

1. Žádná vysoká škola není schopna připravit zcela „hotového“ odborníka. Vysokoškolské studium, zvláště univerzitního směru, je především vytvářením předpokladů pro úspěšný profesní start a „úspěšnost“ absolventa učitelství studia, nelze posuzovat jen z hlediska jeho praktických dovedností. V současné škole může „se ctí obstát“ jen skutečná učitelství osobnost, jejíž osou jsou žádoucí lidské vlastnosti a vysoký morální profil, s širokým všeobecným vzděláním a filozofickým nadhledem, disponující potřebnými pedagogicko-psychologickými kompetencemi a nezbytnou odborně-předmětovou výbavou. V takového učitele absolvent postupně „dozrává“ teprve v každodenní praxi ve škole.

2. Úspěšný výkon učitelství profese není zpravidla jen odrazem dobré „praktické“ přípravy, ale pregraduálního studia jako celku! Z této teze plyne zatím „ideální“ přání, aby všechny předměty, zahrnuté do studijních programů učitelství studia svým obsahem, metodami, formou výuky i způsobem hodnocení studentů směřovaly k přípravě pedagoga, učitele, aby každé výukové téma obsahovalo prvky naznačující možnosti jeho uplatnění ve škole (toto hledisko by mělo opravňovat zařazení tématu do učitelství studia) a upozorňující studenty – budoucí učitele na případná úskalí, která mohou provázet probírání této látky ve škole. Z tohoto pohledu tedy nelze vést zcela přesnou hranici mezi disciplínami teoretickými a disciplínami praktickými, neboť každá disciplína by měla

svým osobitým způsobem co nejvíce přispívat k učitelské přípravě. Současně je ovšem nutno přiznat, že výše naznačený přístup k výuce je náročný, neboť kromě dokonalého zvládnutí oboru předpokládá též bohaté učitelské zkušenosti a těsný kontakt se současnou školní praxí, což některým kolegům působícím v učitelském studiu chybí.

3. Pedagogicko-psychologická příprava učitelů, která je základním předpokladem pro úspěšný výkon učitelské profese, je z mnoha hledisek nedostatečná (zejména ve studiu učitelství pro druhý stupeň základní školy a pro střední školy). Časová dotace disciplín, v jejichž rámci se tato příprava realizuje, představuje pouze několik procent z celkového počtu výukových hodin. Zvláště tristní je situace na některých fakultách připravující učitele pro střední školy, jejichž absolventi jsou možná představiteli jednotlivých vědních oborů, ale stěží učiteli. Nevyhovující je též skladba těchto předmětů. Dosud převládají disciplíny kopírující svým názvem vědní systémy pedagogiky a psychologie (např. obecná psychologie, dějiny pedagogiky, teorie výchovy) a lze jen doufat, že nejsou v této obecné poloze traktovány, nýbrž směřují k použití ve školní praxi. Zjevně potřebné disciplíny, např. pedagogická komunikace, pedagogicko-psychologická diagnostika, základy pedagogické evaluace atd. na řadě učitelských fakult (alespoň podle názvu) zatím chybí. Z některých studijních programů je zřejmé, že pedagogické a psychologické disciplíny, včetně oborových didaktik a pedagogických praxí na sebe nena- vazují a netvoří promyšlený systém.

O povaze přípravy vypovídají také formy výuky. Podíl cvičení a praktického výcviku by se měl zvýšit. Ve studiu chybí disciplíny aplikačního charakteru a činnostní výcvik není do studijních programů zařazen, nebo je prováděn s malou efektivitou. V učitelském studiu bychom měli usilovat nejen o zlepšení teoretické a praktické přípravy, ale i o funkční vyváženost obou těchto složek.

Celkový dojem je takový, že současná pedagogicko-psychologická příprava na fakultách je spíše odrazem pozic a možností jednotlivých pedagogů, psychologů a oborových didaktiků a nedostatečně odráží skutečné potřeby učitelů v praxi. Inovace předmětové skladby, hledání optimálních proporcí mezi disciplínami teoretickými, aplikovanými a praktickými a také jejich funkční posloupnosti, vzájemné návaznosti a propojení považuji za zásadní a klíčový problém pregraduálního učitelského studia. Toto studium by mělo tvořit promyšlený kompaktní celek, jednoznačně směřující k formování profesionálně zdatné a morálně vyspělé učitelské osobnosti. Nedostatečné funkční propojení pedagogiky, psychologie, oborových didaktik a pedagogických praxí pravděpodobně přispívá k tomu, že student není schopen získané poznatky integrovat, ob-

tízně se orientuje v pedagogickém terénu a některé situace a problémy komplexního charakteru není schopen řešit.

Snahy o zlepšení teoretické a praktické složky přípravy a zmírnění jejich disproporce by se měly odrazit i v požadavcích na zápočty a zkoušky. Studentům je ukládáno málo „praktických úkolů“, např. cvičných příprav, námětů na řešení konkrétních situací, návrhů, projektů, prognóz, drobných výzkumů a jejich interpretace atd. Příčina tkví především ve velké časové náročnosti posuzování kvality písemných prací (výuku pedagogiky a psychologie absolvují celé ročníky, tedy stovky studentů), u praktických výstupů pak v nedostačující časové dotaci, případně úplné absenci praktických pedagogických a psychologických cvičení.

4. Evidentně nedořešený problém představují pedagogické praxe studentů učitelství. Jednotlivé učitelské fakulty se výrazně liší rozsahem pedagogických praxí a jejich vazbou na pedagogické a psychologické disciplíny a na oborové didaktiky. Na některých fakultách jsou praxe pouze rámcově vymezeny, např. počtem hospitací a výstupů. Podrobnější pokyny, např. popis dovedností, na jejichž osvojení by se měl student pod dohledem cvičného učitele zaměřit, zpravidla chybí. Tzv. cviční učitelé nejsou na tuto funkci systematicky připravováni a jejich spolupráce s učiteli oborových didaktik je spíše nahodilá. Pedagogické problémy začínajících učitelů naznačují, že efektivita pedagogických praxí je zřejmě malá. Student často napodobuje, reprodukuje současnou školní praxi nebo vlastní zkušenost z období své školní docházky a je málo podněcován k uplatňování netradičních přístupů, zejména forem a metod, na které část starších učitelů zatím pohlíží s nedůvěrou. Vzhledem k počtu studentů se fakulty neztídkají omezovat jen na jejich náhodnou kontrolu. Snahu o výraznější zainteresování cvičných učitelů na školách brzdí mj. zejména nedostatek finančních prostředků.

Délka pedagogické praxe by měla být diferencována podle úrovně „kontrolních výstupů“ posluchačů, její kvantita nahrazena kvalitou, izolovanost postupně nahrazována komplexností. Pokud však bude pedagogická praxe na fakultách jen záležitostí jedinců – metodiků a studenti nepocítí od všech učitelů tlak na dovednostní složku výuky, nelze výraznější změny v praktické přípravě očekávat. Pokud bude pedagogická praxe probíhat bez systematického metodického vedení, spjatého s cílevědomým odstraňováním nedostatků a s postupným zvyšováním nároků na studenty, nemůže splnit své hlavní poslání, nebude pro studenta „posunem vpřed“, nýbrž jen pouhou „konzervací“ jeho přirozených schopností. Učitelské fakulty by měly trvale spolupracovat s učiteli základních a středních škol, kteří hledají a zkoušejí alternativní vyučovací metody, a umožnit jim propagaci a prezentaci jejich práce před posluchači formou přednášek, ukázek, hospitací, konzultací apod.

5. Je velmi žádoucí pěstovat u budoucích učitelů schopnost vlastní pedagogickou práci analyzovat, hodnotit, vyvozovat z tohoto hodnocení potřebné závěry a postupně se zdokonalovat. Ačkoliv se tímto způsobem k pedagogickému mistrovství dopracovala i většina našich dobrých učitelů, je výchova k sebereflexi v učitelském studiu zatím téměř opomíjena. Budoucího učitele je třeba učit sebereflexi, autodiagnostice a vést ho k sebevzdělávání a sebezdokonalování. V průběhu studia nelze vše „odpřednášet“, naučit a procvičit. Existuje celá řada dovedností, které lze úspěšně zvládnout až v praxi. Student učitelství by měl být podrobně upozorněn zejména na činnosti, které nelze během studia nacvičit, a na základní prvky intelektuální výzbroje učitele, např. schopnost okamžitě, pohotově, adekvátně, citlivě a taktně reagovat na každou situaci ve škole. Z těchto a mnoha dalších pohledů by pak měl student přistupovat ke své přípravě, měl by si stále uvědomovat „jaký má být“ a „jaký je“, konzultovat své nedostatky nebo i sám hledat cesty k jejich nápravě, chodit do škol, zúčastňovat se schůzek s rodiči, samostatně studovat vybrané problémy atd. Z pasivního studenta je třeba „udělat“ aktivního spoluúčastníka a sebetvůrce. Studenti s opravdovým zájmem o učitelství by tento sebevýchovný námět pravděpodobně přijali.
6. Koncepce učitelského studia na jednotlivých fakultách vychází především z představ, možností, ale i dílčích zájmů jednotlivých kateder, oborů a fakult, tedy z představ a možností vysokoškolských učitelů. Ty je však třeba neustále konfrontovat s potřebami škol, se skutečnou praxí. Proto je žádoucí, aby učitelské fakulty úzce spolupracovaly se všemi typy škol, kam nastupují jejich absolventi, se školskou správou a školní inspekcí. Za prvořadou pak považují těsnou spolupráci s absolventy fakulty, která by se měla pro každou fakultu stát trvalým zdrojem zpětných informací o kvalitě poskytované přípravy a zdrojem námětů na průběžné zdokonalování a „doladování“ příslušného učitelského studia.

Abstract

Pedagogical preparation in pre-gradual studies of teachers – theoretical and practical part. In the prevailed lectures and seminars, practical exercises and a detailed methodological analysis of actual subject matter contained in the textbooks were missing. The teaching was too theoretical, separated from practice, it is necessary to provide actual examples.

INTEGRACE OBSAHU VYUČOVÁNÍ A PEDAGOGICKÁ PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ

Markéta Dvořáková

V současné době, především díky školským dokumentům, tzv. Bílé knize a Rámcovému vzdělávacímu programu základního vzdělávání, se rýsuje dosud neobvyklá míra svobody učitele – učitel bude moci rozhodovat o koncepci svého předmětu na dané škole pro celé období, bude moci vytvořit vlastní vyučovací předmět nebo předmět integrovaný, tematickou výuku, projektovou výuku. Bude moci rozhodovat v daných dimenzích volně pojatého učebního plánu o časové dotaci výuky včetně vytvoření blokové výuky.

Za konkrétní vytvoření učebního plánu školy zodpovídá ředitel, ale ten je spíše koordinátor týmové práce učitelů, ale jádro vlastní práce s obsahem je práce především jednotlivého učitele a spolupracujících učitelů dané školy. Základní „rámce“ vymezují státní požadavky, hovoříme o tzv. dvouúrovňovém kurikulu, které tvoří státní vzdělávací program a školní vzdělávací program.

Jaké úkoly z toho vyplývají pro studenty učitelství:

- učit se koncipovat aprobační předmět jako celek pro celé období 2. stupně základní školy;
- uvědomit si vztah vlastního aprobačního předmětu k základnímu vzdělávání jako celku, hlavně možnosti mezipředmětových vztahů a možnosti integrace obsahu vyučování;
- uvědomit si, jaký význam má vlastní aprobační předmět pro rozvoj osobnosti žáka ve vztahu k obecným cílům RVP;
- uvědomit si, jaký význam má vlastní aprobační předmět pro celoživotní učení žáka ve vztahu k obecným kompetencím;
- využít při tvorbě tematického plánu výuky předmětu určitého ročníku teorii struktur – vytyčit v učivu jednotlivá fakta, pojmy a zobecnění;
- využít ve vybraném tématu možnosti teoretického zobecňování a tvorby modelů;
- využít vědomosti z obecné didaktiky a naplánovat tematické vyučování ve vztahu k dalším vyučovacím předmětům;
- naplánovat, realizovat a zhodnotit projektové vyučování;

- seznámit se s nabídkou učebnic a pracovních sešitů ve vlastním aprobačním předmětu i v předmětech blízkých, ale i s nabídkou tematických encyklopedií, odborné literatury pro děti a mládež, respektovat různé zdroje poznatků;

Co by se v přípravě studentů učitelství mělo jednoznačně změnit, je realizace praxe jako časově omezené přípravy na vyučování, která se soustředí pouze na jednotlivé vyučovací hodiny.

Celkově vzdělávání učitelů ve vztahu k integraci obsahu působí kontra-produktivně. Např. student učitelství zeměpisu v jednom předmětu studuje řeky a teprve v dalším hory, kde tyto řeky pramení a v jiné disciplíně vliv řek na dopravu a počet obyvatelstva. O prvních starověkých státech, které právě vznikaly u významných řek, se téměř nic nedozví, neboť to je předmětem zcela jiného oboru, tedy historie.

Z hlediska vědeckého studia zeměpisu je však takto pojaté studium naprosto správné, neboť věda postupně strukturovala své poznání a vytvořila dílčí disciplíny, které se podrobně zabývají jednotlivými jevy a popisují zjištěná fakta. Pokud se nechceme vzdát vysokoškolského vzdělávání učitelů, a to jistě nechceme, zdá se tento problém téměř neřešitelný.

Student je vzděláván v přesně vymezených a oddělených disciplínách, ale ve škole – především v základním vzdělávání – by měl být schopen integrovat poznatky dokonce z několika vyučovacích předmětů, které ani sám nestudoval. Požadavek Bílé knihy přidat studentům třetí aprobační předmět považuji při současném způsobu studia spíše za komplikaci, neboť integraci poznatků přímo nepodpoří a vysoké nároky studia student nebude schopen zvládnout.

Momentálně vidím řešení v pedagogicko-psychologické přípravě studentů včetně úzké spolupráce s didaktiky oborů a s konkrétní školou, kde student vykonává praxi. Prostřednictvím zadávání konkrétních praktických úkolů jako např. příprava projektu v kooperaci skupiny studentů – simulace práce v týmu učitelského sboru a jeho přímá realizace v rámci praxe. Ideální by bylo, kdyby se na přípravě tematického vyučování podíleli studenti různých aprobací, aby byli nuceni diskutovat přístupy různých oborů k vybrané problematice.

Vynikající možnosti pro dlouhodobou a zodpovědnou přípravu studenta na vyučování s možností promýšlení i koncepčních přístupů poskytuje asistentká praxe na inovativní škole. Přináší studentovi konkrétní situace a rozsáhlé zkušenosti. Je však třeba pro praktické přístupy stále využívat nabídku didaktické teorie.

Můžeme namítnout, že je málo skutečně moderních škol, které umožní takovou přípravu studentů, ale právě vzdělávání učitelů by mělo být tím

hlavním nástrojem inovace školy. A studenti by měli přinášet do škol inspiraci a způsoby řešení. Didaktická teorie již několik desítek let nabízí možnosti výběru učiva jako např. teorii struktur, exemplární vyučování, teoretické zobecňování, v současné době např. integrovanou tematickou výuku a globální výchovu. Právě studenti ve spolupráci se zkušenými učiteli školy by se mohli podílet na vytváření školních vzdělávacích programů.

Je potřeba pro takovou spolupráci však cíleně vytvářet příležitosti, hledat vhodné školy a studentům na praxi zadávat komplexní úlohy. Užitek by z toho měly obě strany. Především by to byl jeden ze způsobů, jak překlenout tu obrovskou propast, která je mezi moderními teoretickými didaktickými přístupy a zastaralou realitou školního života. Tento úkol je o to významnější, že se týká především 2. stupně základní školy a pomohl by alespoň částečně vyřešit jeho narůstající problémy.

Na závěr bych chtěla použít oblíbené rčení, dejme si pozor, abychom nepřipravovali dnešní studenty včerejšími metodami na zítřejší problémy.

Inspirativní literatura pro studenty učitelství

BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha : SPN, 1965.

KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak*. Kroměříž : Iuventa, 1995.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála, 1995.

PASCH, M.; GARDNER, T. G.; LANGEROVÁ, G. M.; STARKOVÁ, A. J.; MOODYOVÁ, CH. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998.

PIKE G.; SELBY, D. *Globální výchova*. Praha : Grada, 1994.

Abstract

The new curriculum in the Czech Republic (General Educational Programme) promises to bring more autonomy for the teacher. E.g. the teacher can integrate subjects into the curriculum. This article discusses the consequences of this integration for the teacher's education.

PŘÍRODOVĚDNÁ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ SLOŽKA VZDĚLÁVÁNÍ A PRAKTICKÁ PŘÍPRAVA UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ

Bohumíra Fabiánková

V dosavadním modelu vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ na PdF MU v Brně byla přírodovědná a společenskovední složka vzdělávání zařazena hlavně do předmětů didaktika prvouky, didaktika vlastivědy a didaktika přírodovědy. V rámci těchto předmětů si studenti osvojili odborný základ předmětů prvouka, vlastivěda a přírodověda a dále zde byly vytvářeny pedagogické a metodické kompetence budoucích učitelů.

Jelikož se učivo prvouky, vlastivědy a přírodovědy často prolíná a na výuce se podíleli různí vyučující, neprobíhala výuka vždy koordinovaně a docházelo k roztržitosti znalostí studentů. Proto v současné době, kdy dochází k vytváření dvoustupňového modelu studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ, se připravuje integrované vzdělávání učitelů (v současnosti učitelů prvouky, přírodovědy, vlastivědy a předmětu praktické činnosti – pěstičství). Integrace bude probíhat ve třech rovinách, a to jako integrace přírodovědného a společenskovedního základu k uvedeným předmětům (integrovaná přednáška zaměřená na klíčová témata z biologie, geografie, fyziky, chemie, historie a environmentálního vzdělávání), jako integrace psychodidaktické přípravy budoucích učitelů (předmět epistemologická východiska vyučování) a jako integrace didaktik uvedených předmětů (předmět didaktika prvouky, vlastivědy a přírodovědy). Tímto způsobem by mělo být dosaženo funkčního propojení dílčích přírodovědných a společenskovedních poznatků, které vyloučí duplicitní složky učiva, zajistí systémové myšlení a maximální uplatňování mezipředmětových vztahů. Dojde též k propojení vědního základu s psychodidaktickou a didaktickou složkou učitelství přípravy.

Přednášky z integrovaného vědního základu budou zařazeny v 1. – 4. semestru bakalářského studia. Paralelně s nimi budou probíhat v 1. – 5. semestru semináře a praktika z jednotlivých disciplín (z biologie, aplikované biologie, geografie, fyziky, chemie, historie). V rámci předmětu epistemologická východiska vyučování se seznámí studenti s problematikou poznávání světa dítětem. Na školách budou provádět empirické výzkumy zaměřené na prekoncepte a miskoncepte žáků a budou vytvářet pro žáky učební úlohy, které jim pomohou překonat kognitivní překážky v poznávání jevů okolního světa.

Na tyto disciplíny naváže v magisterském studiu předmět didaktika prvouky, vlastivědy a přírodovědy (v 1. semestru) a praktikum didaktiky prvouky, vlastivědy a přírodovědy (v 1. a 2. semestru). V didaktice se studenti seznámí s osnovami učení o přírodě a společnosti (vyučovací programy, rámcový plán). Naučí se orientovat v učebnicích, vypracovat přípravy na vyučovací hodiny prvouky, vlastivědy a přírodovědy, stanovit výukový cíl s důrazem na oblast poznatkovou i dovednostní a stanovit výchovné cíle. Naučí se volit vhodné metody a formy práce se zaměřením na takové, které žáky aktivizují a vyžadují spolupráci a vzájemnou pomoc (dramatická výchova, didaktické hry, heuristická výuka...).

Praktikum k didaktice prvouky, vlastivědy a přírodovědy má umožnit studentům v praxi poznat a realizovat výuku přírodovědného a společenskovedního učiva v jeho komplexní a integrované podobě. Studenti budou hospitovat na školách, zaznamenávat průběh vyučovacích hodin a spolu s vyučujícím provádět jejich rozbor. Součástí výuky budou dále mikro-výstupy i samostatná realizace vyučovacích hodin. Prohlubování praktických činností a učitelských dovedností bude realizováno též ve speciálním tréninkovém středisku Kejbaly, kde studenti mohou srovnávat informace získané pomocí multimediální výuky s reáliemi v biotopové zahradě. Zároveň je zde možno realizovat alternativní formy pedagogické praxe, kdy studenti přímo v terénu pracují se žáky ze základních škol.

Uvedený model výuky přírodovědného a společenskovedního učiva se snaží zajistit integraci teoretické a praktické přípravy budoucích učitelů tak, aby „měla charakter graduujícího systému, v němž se v jednotlivých etapách studia promyšleně formují komplexní kompetence v souhře pedagogicko-psychologické, metodické a praktické složky“ (Filová, 1999, s. 8).

Literatura

FILOVÁ, H. a kol. Slovo úvodem. In *Budoucí učitelé na souvislé pedagogické praxi*. Brno : Paido, 1999.

Abstract

At present there will be a new study program for a primary education prepared, which consists of two parts. In this programme there will be natural sciences integrated in three levels: integration of natural and humanitarian base; integration of psychodidactics dimension (in subject of epistemological grounding of teaching); integration of didactics of natural sciences. Students have to observe classes, realise microteaching and organise empirical researches on the preconceptions of children. Above listed model ensures integration of theoretical and practical part of a teachers training.

OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA BUDOUCÍCH UČITELŮ NA PEDAGOGICKÉ PRAXI

Hana Horká

V přípravném vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy je oprávněně věnována pozornost osobnostnímu a sociálnímu rozvoji studentů. Akcent na tuto oblast profesionální přípravy vyplývá z podstaty učitelovy práce, neboť učitel vychovává také tím, „jaký je“. Osobní kvality učitele i kvality jeho chování (např. schopnost naslouchat, neprosazovat se na úkor žáka, empatie, tolerance, otevřenost, vstřícnost, osobní vyrovnanost a pozitivní sebepojetí, obecný optimismus, hodnotová vyhraněnost) mají specifický edukační potenciál.

Rozvoj osobnostní a sociální kompetence v konkrétní rovině znamená, že se student učí:

- **orientovat se v sobě samém, porozumět svému chování**, objevovat individuální předpoklady a specifika (pro sebeakceptaci a sebejistotu při řešení pedagogických situací),
- **využívat osobnostních předpokladů v profesi**,
- **sociálním dovednostem⁶ potřebným ke zvládnutí profesní role a pedagogické situace**,
- **napomáhat prevenci projevů, které znesnadňují výkon povolání či způsobují odchod učitelů z profese**: bezradnost, zoufalství, tzv. vyhoření.

Prostor pro rozvoj poskytují všechny studijní disciplíny, především však profesionální praktikum z pedagogiky, které navazuje na praktikum z psychologie. Důležitým zdrojem zkušeností na cestě k těmto kompetencím se stává **souvislá pedagogická praxe**, která je studenty přijímána pozitivně. Jsou jim obvykle mnohé věci teoreticky jasné, nejistota se však projevuje v aplikaci teorie v konkrétní situaci. Mají obavy, aby „v tom nezůstali sami“, a očekávají pomoc. A zde hraje významnou úlohu **cvičný učitel**, který nejen umí učit své žáky, ale dokáže také rozpoznat, odhalit a podpořit

⁶ Rozvoj **komunikativních dovedností** – pohotová orientace v sociálních vztazích, navázat kontakt s druhým, poznávat ho, porozumět mu, adekvátně na něj reagovat apod. **Verbální komunikace** – technika řeči, kultura mluveného projevu, umění vést dialog, apod., umění hovořit a naslouchat. Význam tvořivé reakce studenta na odpovědi žáků při dialogu. Oblast neverbální komunikace – mimika, gestikulace, haptika, proxemika. **Kultivace sociální kompetence** – sociálního cítění, sociální inteligence, dovedností rozumějící a srozumitelné komunikace, rozvoj altruistických projevů, empatie, kooperace, tolerance, vzájemné pomoci, partnerství apod. v profesionálním smyslu.

studentovy – praktikantovy silné stránky a upozornit na stránky slabé (srov. tzv. „peer učitele“ podle M. Lazarové, 1999, s. 33); je schopen jej usměrňovat, podat mu pomocnou ruku, poradit, ale neodradit. Dokáže popsat to, co viděl a jak to na něj působilo, a předat zkušenosti bez mentorování.

Hlavním předpokladem efektivního vedení pedagogické praxe, i v námi sledované oblasti osobnostní a sociální výchovy, je učitelova pozorovací schopnost a dovednost vést tzv. pomáhající rozhovor (Lazarová, B.; Pol, M. 1999, s. 60) z pozice učitele-profesionála.

Během pedagogické praxe sleduje jednotlivé složky výkonu budoucího učitele. Z hlediska osobnostní a sociální výchovy jsou to zejména aspekty týkající se komunikace. Výsledky výzkumů ukazují, že verbální, resp. komunikační schopnost je zřejmě největším facilitátorem, podporujícím učení žáků (srov. Průcha, 1997, s. 184). Zvlášť důležité je, aby cvičný učitel sledoval úroveň verbální komunikace – přiměřenost jazyka věku žáků, jejich slovní zásobě a vědomostem, zda student hovoří spisovně, volí vhodná slova, tvoří syntakticky správně věty, klade otázky k přemýšlení, dokáže provádět syntézu, zobecnění apod. V oblasti neverbální komunikace pozoruje pohyb po třídě a jeho funkčnost, užití gest, oslovování pohledem, povzbuzování žáka, rozdělování pozornosti, míru exprese, mimiky, vyjadřování souhlasu, nesouhlasu apod. Zajímá se o to, zda je student-praktikant uvolněný, klidný, dynamický, vnímavý k neverbálním projevům žáků apod.

N. Fortinová a J. Laurinová (1997, s. 51-54) navrhuje opěrné body pro rozbory vyučovacího pokusu se zpětnou vazbou. Z hlediska **kontextuálního** autorky doporučují pravidelná setkávání během praxe, stanovení délky setkání, realizaci rozboru bezprostředně po pozorování v atmosféře, kterou charakterizuje otevřenost, důvěra, pozitivní ladění, ochota ke spolupráci ap. Z hlediska **kognitivního** navrhuje soustředit se na výstup, nikoliv na osobu, a vyhýbat se zevšeobecňujícím stanoviskům (např. nepoužívat výrazy typu: „Nikdy neděláš...“, „Stále je to...“, „Vždy začínáš...“ apod.). Nedoporučují omyly dramatizovat, ale naopak je výchovně využívat, pomáhat studentovi propojovat teorii s praxí a s jinými prožitými situacemi (např.: „Vzpomínáš si, jak minulý týden...“, „Myslím, že je to podobné jako...“, „Nevzpomeneš si na něco z přednášek či seminářů, co by ti pomohlo pochopit, ozřejmit?“). Neosvědčuje se vnučovat studentovi své zkušenosti.

Na praxi se očekává pokrok v dovednosti analyzovat a interpretovat svůj profesionální výkon v souvislosti s teoretickými východisky řízení procesu výchovy a vyučování ve třídě, ale i **diagnostikovat vlastní prožitky úspěchu a neúspěchu a jejich příčin** s využitím technik sebereflexe⁷. Osvěd-

⁷ Pro sebehodnocení navrhuje užití nedokončených vět:

čuje se, když se student zamyslí nad tím, jak by postupoval, kdyby výstup zopakoval. Jeho závěry pak cvičný učitel zhodnotí a přidá své stanovisko. Pěstuje se tak potřeba neustálé zpětné vazby („jaký jsem učitel – co dělat, abych byl lepší?“), tedy každodenní autodiagnostiky prostřednictvím sebe-reflexe s cílem profesionální autoregulace; tyto postupy by mohly vést k prohloubení odpovědnosti (za výsledky své práce, za děti, za školu, za sebe sama) a s ním přirozeně spjatého profesionálního sebevědomí a autority – a tím k pozvednutí učitelské profese obecně.

Reflexe může přinášet něco subjektivně významného a představovat posun ve vnímání sebe, druhých lidí či emoční korektivní zkušenost. Často pomáhá, když cvičný učitel hovoří o vlastních začátcích, o vlastních prožitcích, o vlastní studentské praxi, o pokusech, omylech, neúspěších. Neosvědčuje se vynášet kategorické soudy – raději je účelné říkat např.: „Myslím si, že...“, „Zdá se mi, že...“ aj.

Pro osobnostní a sociální rozvoj je zvlášť důležitý **aspekt vztahový**, což znamená mít na zřeteli osobnost studenta, jeho schopnosti, způsob vnímání pedagogické situace. Naprosto nutnou podmínkou toho, aby studenti v této etapě seberefektivní techniky zvládli, ale hlavně aby je chtěli uplatňovat, jsou **osobní vztahy mezi cvičnými učiteli a studenty**. Jde o určitou formu soužití, života ve dvojici se všemi klady i zápory. Cvičný učitel se dělí se studentem o své teritorium, o svůj prostor a čas, dokonce i o pohled na svět, na výchovu a vzdělávání. Někdy jsou mu svěřovány věci, které nemají přímou souvislost s pedagogickou prací. Kvalita vytvořeného vztahu mezi studentem a cvičným učitelem se může promítat do způsobu pozorování studenta při praxi. Ukazuje se, že příliš kamarádský vztah znemožňuje neustranné hodnocení, neboť se objevují obavy z narušení tohoto vztahu. Proto zůstat nestranným, erudovaným pozorovatelem je základním požadavkem. Osobnostní rozvoj je ovlivňován i tím, jak je vnímána přítomnost studenta ve škole. Cvičný učitel jej totiž může přijímat jako pomocníka nebo jako zátěž (např. mu vadí, že je pod stálým drobnohledem).

Z dosavadních empirických zjištění vyplývá, že úspěšný je takový cvičný učitel, který **ve vzájemných setkáních reaguje na zájmy studentů, pomáhá jim hledat vlastní cestu v učitelské profesi**.

Respektuje různost reakcí (např. úzkostných jedinců, kteří mají strach ze selhání či sebevědomějších studentů, kteří si kladou vyšší cíle a realističtěji hodnotí své schopnosti apod.). Bere v úvahu přirozené osobnostní vy-

Myslím, že se mi daří (moje silné stránky).....

Má to pro mne tyto výhody.....

Uvědomuji si, že nejvíce problémů mi činí

Pro zlepšení udělám

zrávání a snaží se utvářet vztah profesního partnerství a spolupráce, a tím napomáhat prevenci projevů, které znesnadňují výkon povolání či způsobují odchod učitelů z profese. Vědomostní a zkušenostní bohatství cvičných učitelů je nesmírně cenné a budoucí učitelé už na praxi s ním počítají nejen v oblasti osobnostní a sociální výchovy.

Literatura

FORTINOVÁ, N.; LAURINOVÁ, J. *Škola jako dědičstvo*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 1997.

LAZAROVÁ, B.; POL, M. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha : Agentura Strom, 1999.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.

Abstract

The author reasons the importance of educational practise for the development of personal and social competence in elementary teachers preparation. The role of practice teacher is judged from a contextual and a cognitive poin of view and the author also accents the formation of interpersonal relationship between students and practice teachers.

PEDAGOGICKÁ PRAXE V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ MU V BRNĚ

Jan Št'áva

Anotace

Cílem článku je informovat o významu pedagogické praxe v přípravě budoucích učitelů, poukázat na současnou situaci na PdF MU v Brně a ukázat snahy a možnosti zlepšení.

Pregraduální učitelské studium můžeme považovat za první významnou etapu přípravy učitelů. Při ní by měli absolventi získat základní učitelské kompetence, jejichž další rozvoj by u začínajících učitelů vedl ke získání učitelské způsobilosti. Pedagogicko-psychologická příprava, která hraje v pregraduální přípravě budoucích učitelů nezastupitelnou úlohu, je v současnosti na většině fakult připravujících budoucí učitele nedostatečně zastoupena, mnohdy se klade důraz především na odborné (aprobační) předměty. Také rozsah pedagogických praxí, které tvoří nedílnou součást pregraduální přípravy budoucích učitelů, mají na školách připravujících učitele různou časovou dotaci, také jejich obsahová náplň se velmi liší.

Otázka místa a úlohy pedagogické praxe v přípravě budoucích učitelů je neustále diskutovaná. Spory v chápání místa a funkce pedagogických praxí v přípravě učitele vyplývají z omezeného, příliš jednostranného chápání práce učitele v samotné škole, což znamená nerespektování celku, komplexu problému. Ten, kdo chápe práci učitele jako složitou a velmi náročnou činnost, chápe většinou i pedagogickou praxi jako adekvátní a potřebnou součást výchovy učitele, aniž by přitom potlačoval nebo zpochybňoval přípravu teoreticko-předmětovou, pedagogicko-psychologickou a filozoficko-mravní.

Otázku pedagogické praxe nelze řešit jako otázku praxe samotné, jejího obsahu, organizace, metod a řízení. Vždy je potřeba ji chápat jako otázku teorie a praxe ve výchově učitele. Formování kvalitních profesionálních dovedností budoucího učitele je nemyslitelné bez pevného a důkladně promyšleného systému praktické přípravy. Pedagogická praxe slouží také jako spojovací článek mezi teoretickou výukou studenta a jeho budoucí samostatnou prací ve škole, je realizací přípravy studenta k činnosti učitele, vybavuje ho komplexem dovedností a návyků k tvořivému uskutečňování všech úkolů výchovně-vzdělávací praxe.

V procesu pedagogických praxí nedochází pouze k prověřování teoretické a praktické přípravy k samostatné práci učitele, ale vytvářejí se zde širo-

ké možnosti k obohacení tvořivého potenciálu osobnosti budoucího učitele. V systému dobře organizované a promyšlené pedagogické praxe vystupují i prvky rozvíjejícího tvořivého vyučování, vzrůstá objem samostatné práce studenta, podstatným způsobem se mění i úroveň její potřeby. Je to ovšem možné pouze tehdy, když se zajistí efektivní řešení celého komplexu vyučovacích a výchovných úkolů pro studenta, budoucího učitele. Zde, právě při nejednotných požadavcích učitelů jednotlivých kateder, dochází mnohdy ke zbytečné diskusi, jestli je nutno splnit všechny zadané úkoly, nebo jestli stačí jen ty, které student praktikant uzná za vhodné. Také po skončení pedagogické praxe se mnohdy nepočítá se získanými zkušenostmi studenta ze školní praxe.

V systému přípravy budoucího učitele pedagogická praxe plní různé funkce. Má vzdělávací charakter, doplňuje a obohacuje teoretickou přípravu studentů, dává jim možnosti k upevnění a prohloubení získaných vědomostí a k využívání teoretických východisek základů své aprobace k řešení praktických úkolů. V průběhu pedagogických praxí probíhá proces formování základních profesionálních dovedností a návyků. Budoucí učitel má možnost pozorovat a analyzovat různé stránky výchovně-vzdělávacího procesu, učí se vést vyučovací hodiny a řešit výchovné situace.

Efektivnost pedagogické praxe je v nemalé míře podmíněna úrovní její organizace a vedením. V této oblasti mohou působit dvě protichůdné tendence: první – přílišné opatrovnictví studenta – praktikanta vedoucím praxe a druhá – úplné osvobození studenta od pomoci a kontroly vedoucím. V praxi se z různých důvodů (ekonomických, organizačních, časových) vyskytuje tendence druhá. To vše se odráží v konečných výsledcích a v kvalitě přípravy a nakonec i v připravenosti budoucího učitele. Efekt vzdělávacího charakteru pedagogické praxe je v mnohém určován úrovní součinnosti vysoké školy a školy, na které student praktikuje, součinností didaktiků aprobačních předmětů a cvičných učitelů na škole, stupněm uplatnění poznatků vědy a nejnovějších pedagogických zkušeností. Jednou z funkcí pedagogické praxe je její výchovný charakter. Pedagogická praxe je první vážnou prověrkou připravenosti budoucího učitele k pedagogické činnosti.

Program pedagogické praxe by měl vést studenta k některým druhům výzkumné práce: provádění pedagogicko-psychologické analýzy vyučovací hodiny, k provedení komplexní analýzy vyučovací hodiny, komplexní analýzy třídního kolektivu žáků, provedení experimentální práce se žáky. Zkušenosti z kontrol studentů v průběhu pedagogické praxe bohužel ukazují, že studenti mnohdy plní pouze minimum plánovaných praktických prací, přičemž tyto činnosti (tzv. asistentské) mají z velké části ilustrativní charakter a nevyvolávají u studentů poznávací aktivitu. Ve struktuře pedagogických činností studenta na pedagogické praxi bývá nejslabším článkem přípravy

příprava k výchovné práci. Zpravidla provedení výchovných činností probíhá za nedostatečné pozornosti vedoucího pedagogické praxe. Práce studentů v průběhu pedagogické praxe musí mít tvořivý, aktivní charakter. Učitel přece zodpovídá za kvalitu výchovy a výuky svých žáků. Úspěch v této práci může dosáhnout pouze tehdy, jestliže celou širokou škálu svých profesionálních (profesních) povinností bude plnit tvořivě, bude systematicky vyhledávat efektivní formy a metody řešení pedagogických úkolů. Profesionální pedagogická činnost má tu zvláštnost, že se k ní nedá připravit jednou provždy v čase výuky na vysoké škole. Ale jestliže budoucí učitel v průběhu studií na vysoké škole je připravován k samostatné práci, jestliže je veden k samostatnému získávání a osvojování si nových vědomostí, k tvořivému používání získaných vědomostí a dovedností, k analýze výsledků pozorování a experimentů, pak takový učitel už při prvních krocích své pedagogické činnosti bude usilovat o aktivní, tvořivé formy výuky a výchovy svých žáků.

Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně se realizují tyto druhy pedagogických praxí:

Učitelství VVP:

- 2. semestr**-individuální pedagogická praxe průběžná, 2H/T, student plní funkci asistenta učitele,
- 4. semestr**-individuální pedagogická praxe průběžná, 2H/T, student plní funkci asistenta učitele,
- 5. semestr**-praxe průběžná, 2H/T, 10 hodin výstupů studenta pro aprobační předmět, 10 hodin hospitace,
- 6. semestr**-praxe souvislá, 2T, 6 hodin výstupů studenta pro aprobační předmět, 40 hodin hospitace,
- 7. semestr**-pedagogická praxe souvislá, 3T, 14 hodin výstupů studenta za aprobační předmět, 20 hodin hospitací,
- 9. semestr**-pedagogická praxe souvislá, 3T, 10 hodin výstupů studenta za aprobační předmět, 20 hospitací.

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ:

- 1. - 4. semestr** – individuální pedagogická praxe průběžná, 2H/T, student plní funkci asistenta učitele,
- 5. semestr** – praxe souvislá, 2T, 8 hodin výstupů, 40 hospitací,
- 6. semestr** – praxe souvislá, 2T, 8 hodin výstupů, 40 hospitací,

7. semestr – praxe souvislá, 3T, 15 hodin výstupů, 55 hospitací,

8. semestr – praxe souvislá, 2T, 16 hodin výstupů, 30 hospitací.

Termíny konání jednotlivých pedagogických praxí jsou stanoveny ve studijním programu fakulty.

Pedagogická praxe – individuální aktivita studenta v *1. a 2. ročníku studia* (30 hodin).

Od studijního roku 1998/99 jsme zavedli i pro studenty 1. a 2. ročníku všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy volitelný předmět "*Individuální pedagogická praxe*", ve kterém mají studenti možnost seznámit se se školou, s jejím prostředím, sociálními vztahy, s rolí žáků a učitelů a jejich vzájemnou interakcí a komunikací. Studenti zde tak mohou získat první zkušenosti a základy dovedností v pedagogické diagnostice, obecné didaktice, pedagogické komunikaci, organizaci a řízení výchovně vzdělávacího procesu.

Hlavním cílem je, aby studenti měli možnost poznat činnost školy komplexně jako výchovně-vzdělávací instituci se všemi vnitřními i vnějšími problémy. Aby se mohli seznámit s životem školy, podílet se na poznávání osobností žáků, chápat žáka a třídu jako sociální skupinu, seznámit se s různým pojetím práce učitelů.

Práce studentů je zaměřena především na pedagogicko-psychologickou diagnostiku žáka, případně třídy, na výchovnou činnost učitele (student si může zvolit činnost se skupinou nebo jednotlivcem). Dochází též k rozvoji pozorovacích dovedností vyučovacího procesu a školského prostředí.

Technické zázemí pro pedagogické praxe

Považujeme za nezbytné vybudovat technické zázemí pro profesní přípravu budoucích učitelů, na základě kterého by bylo možno realizovat následující aktivity:

- nácvik řešení standartních pedagogických situací (metoda mikro-vyučování),
- identifikace, kvalifikace a řešení nestandardních pedagogických situací (metoda videosimulací),
- teorie a tvorba inscenovaných pedagogických situací pro analýzu v předmětech oborových didaktik,

- realizace, záznam a analýza různých přístupů směřujících k sebereflexi budoucích učitelů,
- realizace, záznam a analýza reálných výstupů studentů na pedagogické praxi,
- realizace a záznam účelových situačních fragmentů z reálné výuky a jejich následný rozbor.

Přehled druhů pedagogické praxe našich studentů a dotace hodin představuje určitou možnost splnit cíle, které by měla praxe zabezpečit. Přesto je třeba upozornit na skutečnost, že jsou určité rezervy především v organizaci praxe, ve stanovení konkrétních úkolů pro studenty a především v kontrole pedagogických praxí (zde mám na mysli spíše než vlastní kontrolu kontakt s praktikujícími studenty). Částečně tyto nedostatky jsou způsobeny ekonomickou situací fakulty, množstvím studentů a ochotou členů jednotlivých kateder se na praxi podílet.

Abychom se pokusili pedagogické praxe na naší fakultě zkvalitnit, připravili jsme projekt na letošní rok. Cílem projektu je zkvalitnění pedagogických praxí na naší fakultě, a tím přispět k lepší připravenosti našich absolventů pro školskou praxi.

Navržený projekt

Dílčí cíle projektu:

- Analýza současné školy, možnost a nutnost proměny školy a její perspektivní pojetí.
- Analýza aktuálního systému přípravy učitelů, současný stav a perspektivní pojetí.
- Formulace profilu absolventa studia učitelství v budoucí škole.
- Formulace systému pedagogických praxí v přípravě učitelů, jeho struktura a smysl, začlenění subsystému praxí do systému přípravy učitelů.
- Organizační, technické, ekonomické a didaktické aspekty uplatnění inovovaného systému pedagogických praxí.
- Praktické ověřování funkčnosti navrženého systému pedagogických praxí.
- Permanentní spolupráce fakulty se školami v praxi – zřízení statutu Fakultní cvičná škola, vypracování směrnic pro propůjčování názvu Fakultní cvičná škola jednotlivým školám, na kterých se uskutečňují pedagogické praxe.

- Zvýšení počtu hodin pedagogické praxe (výstupy u studentů studia učitelství VVP v 3.roč. z 32 výstupů na 40 výstupů pro 385 studentů, výstupy studentů učitelství 1. st. ZŠ ve 3. ročníku z 16 výstupů na 20 pro 114 studentů a 4. ročníku z 31 výstupů na 40 výstupů pro 117 studentů).

Předpokládané realizační výstupy

Sborník studií – Charakter současné školy, Kritická analýza současné přípravy učitelů, Pojetí perspektivní školy, Profil absolventa učitelského studia, Pojetí pedagogické praxe na učitelských fakultách, Dílčí výsledky ověřování funkčnosti navrženého systému pedagogické praxe, Statut klinické školy, Statut cvičného učitele, Statut praktikujícího studenta, Struktura a vedení pedagogického deníku, Návrh dokumentu o absolvování pedagogické praxe, Školská správa a pedagogická praxe budoucích učitelů.

Odborný seminář řešitelů – závěrečná oponentura.

Abstract

The study deals with signification of pedagogical practice for teachers and also with contemporary situation on the Faculty of Education Masaryk University in Brno.

MODEL PRAKTICKÉ PŘÍPRAVY STUDENTŮ UČITELSTVÍ 1. STUPNĚ ZŠ, ÚLOHA LIBERECKÝCH FAKULTNÍCH ŠKOL

Jitka Mikešová

Neoddělitelnou, smysluplnou a právem diskutovanou součástí přípravy studentů na povolání učitele je praxe na základních školách. O efektivní variantu pedagogické praxe, optimální systémové pojetí její realizace usiluje i liberecká pedagogická fakulta.

Model praktických aktivit studia učitelství 1. stupně ZŠ je v Liberci ověřován jedenáctý rok a přes jeho relativně velkou časovou dotaci studenty pozitivně vnímán. Během těchto let získaly nejvíce spolupracující školy certifikát škol fakultních. Na libereckém okrese nese tento statut 19 školních zařízení.

Pedagogická praxe má v porovnání s ostatními disciplínami zvláštní postavení plynoucí z jejího cíle. Měla by uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí, zacvičit studenta v činnostech učitelské profese. Důraz je kladen na profesní základ, základní profesní dovednosti učitelů. Všechny pozorované i vyzkoušené činnosti učitele by si měl student dát do souvislosti s probíranými teoretickými disciplínami.

Již první kontakty studentů učitelství se žáky odhalují jeden z profesních předpokladů, a to vztah k dětem. Spolupracující učitele vyzýváme, aby jej sledovali a hodnotili. Je potěšující, že sami studenti zařazují komunikaci se žáky mezi nejlépe zvládané profesní činnosti. Bývá to jejich prvotní zážitek pedagogického působení směřující k sebereflexi.

Při realizaci praktické přípravy na 1. stupni základních škol studentům záměrně měníme charakteristiku edukačního prostředí. Klima školy jako cvičný terén může mít výrazně odlišný psychosociální parametr. Praktikanti po semestrech střídají školu, cvičného učitele a většinou i ročník, mohou srovnávat prostředí odlišná svým specifickým klimatem, stylem výchovy, přístupem učitele i podmínkami pro rozvoj praktických dovedností studenta. Konstrukce modelu praktické přípravy vychází z celkové koncepce vzdělávání učitelů. Nepostrádá gradaci, integraci a komplexnost, důraz klade na rozvoj pedagogické tvořivosti studentů.

Studenti učitelství 1. stupně postupně přecházejí od důkladného vnímání a pozorování školního prostředí, práce učitele a reakcí žáků k hledání vlastního optimálního řešení různých edukačních situací. Student by měl *převzít*, na základě tvořivého pedagogického myšlení *přidat* a později *předat*. Východiskem k vlastnímu sebezdokonalování je sebehodnocení.

Schopnost sebereflexe a následné korekce je atributem učitelské způsobilosti k výkonu profese.

Cvičný učitel („učitel budoucího učitele“) je jednou z klíčových osob pro profesní rozvoj studenta učitelství a jeho činnost lze považovat za vysoce kvalifikovanou práci. Může bezprostředně a efektivně zasahovat do vyučovacích pokusů praktikanta, ovlivňuje rozvoj pedagogické tvořivosti studenta, měl by objektivně hodnotit. Požadavkem na práci cvičného učitele jsou nejen výborné profesní výsledky ve vlastní výuce, ale také schopnost zdravé komunikace s praktikantem, kladení přiměřených požadavků, průběžná kontrola spojená s konstruktivní kritikou, znalost pojetí praxe a moderních trendů v didaktice. Velmi záleží na ochotě učitele věnovat svůj čas studentovi při projekci i reflexi výstupů, na taktu citlivě a vhodně intervenovat do činnosti praktikanta. Posluchači upřednostňují partnerské klima, určitou míru volnosti a tolerance. Lépe pak přijímají cenné korekční zásahy. Příznivý partnerský vztah mezi učitelem a studentem zaniká při výrazně omezujícím vedení, přísné a přesné regulaci, která hned v zárodku potlačuje aktivitu, nápady a tvořivost praktikantů.

Model praktické přípravy studentů učitelství 1. stupně ZŠ účelně kombinuje dvě formy: průběžnou pedagogickou praxi v 1. a 2. ročníku, souvislou pedagogickou praxi v prvním i druhém semestru 3. ročníku. Průběžnost je vhodná pro záměry integrace výuky na fakultě s bezprostřední praktickou zkušeností, souvislost se svým charakterem více blíží reálným podmínkám. Rozmanitost edukačních podmínek, navozená výměnami studentů po semestrech, by měla rozbíjet profesní stereotypy. Těmito kombinacemi se daří eliminovat některé negativní stránky praktických aktivit.

Rozsah praxe je dán obecnou koncepcí praktické přípravy a zaměřením studia. Studium učitelství 1. stupně ZŠ má i v Liberci vyšší podíl praktické přípravy.

Na liberecké pedagogické fakultě začínají praktické aktivity doslova prvním dnem studia. V pondělním rozvrhu najdou posluchači 1. ročníku předmět **pedagogické praktikum**. Zahajujeme jej úvodním kurzem, kdy studenti postupně navštíví speciální školská zařízení pro děti handicapované. Kurz pravidelně zakončíme návštěvou fakultní školy, kde se posluchači po besedě s ředitelem školy poprvé podívají do tříd z jiného úhlu pohledu, než byli dosud zvyklí. Přibližně v polovině listopadu přicházejí praktikanti do škol. V 1. a 2. semestru pak tráví celé dopoledne (1. – 4. vyučovací hodinu) v určené třídě ZŠ. Tato průběžná forma praxe má funkci orientace ve školském terénu, praktického seznámení s atmosférou, charakterem práce, organizací vyučování apod. V popředí zájmu praktikanta by vedle učitele měli být žáci. U přijímacího řízení na studium učitelství by se mělo přihlížet alespoň v pomocných kritériích k dosavadnímu projevenému

zájmu o práci s dětmi nejen deklarovanému, ale prakticky projevenému (prací s dětským kolektivem v zájmovém kroužku, na letním táboře apod.), aby první bezprostřední kontakt s dětmi nebyl pro budoucího učitele rozčarováním.

V obou semestrech 1. ročníku vykonává praktikant asistentské činnosti. Kromě výuky jej může učitel postupně zapojovat do pedagogického procesu. Student by měl pozorně vnímat veškeré dění ve třídě, jeho přítomnost však může být přínosná i pro cvičného učitele. Posluchač individuálně přistupuje k žákům, aktivně se zapojuje do přípravy tabule, výroby názorných materiálů, může se podílet na výzdobě třídy, kontrolní činnosti, asistuje při skupinové práci apod. Ve 2. semestru si praktikant vyzkouší formou mikrovýstupu odučit část vyučovací hodiny, nejčastěji úvodní, spojenou s motivací, opakováním a procvičováním učiva. Tehdy dochází ke skutečnému přestupu studenta z půdy žakovské na půdu učitelskou, nastává definitivní konec vnímání výchovně-vzdělávacího procesu jen pohledem žáka.

Cvičný učitel pracuje zpravidla se dvěma studenty. Měl by vědět, že praktikant využívá prostředí třídy i pro své první výzkumné aktivity. Na konci semestru odevzdává vždy semestrální práci. Její struktura a obsah jsou koncipovány jako malá diplomová práce s hypotézou, výzkumnou metodou, vlastními názory a postoji, které musejí vyplynout nejen z teoretických znalostí, ale i ze schopnosti vidět pedagogické jevy ve vyučovací hodině.

Studenti se také postupně seznamují s prostředím celé školy, s vnitřním řádem, provozem, místními zvyklostmi apod. Někteří se dostanou do vyrovnávacích tříd, postupně se vystřídají a poznají specifikum prvního ročníku ZŠ.

Při výčtu praktických aktivit nelze opomenout předmět **úvod do pedagogické praxe**, který se v rozvrhu objeví ve 2. semestru 1. ročníku. Je spojnici mezi teoretickými disciplínami a praxí, studenti postupně poznají základní metody pedagogického výzkumu, diskutují o některých výchovných problémech a pedagogických jevech. Ukazujeme si, že lze ke stejnému cíli dospět různými cestami. Společně hledáme alternativní přístupy, volíme neoptimálnější metody. Tvůrčí přístup studentů je podporován formou práce v semináři.

Do 3. a 4. semestru studia je zařazena vždy na čtvrtek **průběžná pedagogická praxe**. Navazuje na pedagogické praktikum, od sledování a analýzy obecných psychodidaktických jevů ve vyučovací hodině dochází již ke konkrétnější, specificky zaměřené pedagogické činnosti. Tou je výuka, příprava na ni, reflexe a analýza výstupů. Ve 3. semestru je předmětová praxe zaměřena na vyučování českého jazyka a matematiky, ve 4. semestru již

studenti vyučují i cizí jazyk, prvouku, přírodovědu, vlastivědu a výchovné předměty.

Stěžejní činností studenta je již výuka. Na výstupy je povinen se důkladně připravit, písemnou přípravu předložit cvičnému učiteli k nahlédnutí. Praktikant respektuje rady a připomínky svého učitele. Po odučené hodině následuje společný rozbor. Měl by začínat sebereflexí vyučujícího studenta, kdy vyjádří své dojmy z výstupu, pokusí se sám zhodnotit splnění cíle hodiny. Svůj názor na průběh vyučovací hodiny vyjádří i druhý praktikant. Cvičný učitel naváže konstruktivní kritikou. V písemných materiálech učitele vyzýváme, aby nezapomínali pochválit a povzbudit za výraznou snahu. V několika málo případech nedorozumění mezi učitelem a studentem uváděli praktikanti jako důvod právě pocit nedocenění, kdy každý nápad či vlastní materiály přešla cvičná učitelka bez povšimnutí. Je to možná samozřejmost v našem povolání, ale studenti na praxi by měli být hodnoceni za vše, tedy i za vydařené části hodiny.

Ve 3. semestru je praktikant přítomen ve třídě 1. až 5. vyučovací hodinu. Cvičný učitel mívá obvykle dva posluchače, kteří každý čtvrtek vyučují český jazyk a matematiku. Další pedagogické činnosti jsou opět asistent-ské. V případech naléhavé potřeby mohou být praktikanti využíváni jako suplenti. Činnosti studenta graduji z hlediska časové i metodické náročnosti. V praxi si ověří, jaký přístup k žákům zvolit, jak formulovat otázky vedoucí k produktivnímu myšlení, jak zasáhnout v případě nekázně, jak dokáže reagovat na nečekanou situaci. Postupně by měl student získat i schopnost korekce průběhu hodiny vzhledem ke změně podmínek. Není na škodu, nechá-li někdy cvičný učitel studenta část vyučovací hodiny samotného, protože žáci se pak obvykle chovají jinak. I ve 3. semestru posluchači průběžně sledují zvolené pedagogické jevy, které písemně zdokumentují a na konci semestru odevzdají.

Také hodnocení cvičným učitelem graduje, neboť ke sledování zájmu, aktivity, vztahu k dětem, ochoty apod. přistupuje i hodnocení metodického přístupu v průběhu vyučovacích pokusů.

Ve 4. semestru je dvojice praktikantů přítomna ve třídě 1. až 4. vyučovací hodinu. Učí již všem předmětům. Cviční učitelé pro nás někdy pevný čtvrteční rozvrh obmění a umožní studentům vyučovat širší spektrum předmětů. Ti obvykle vyučují celé dopoledne, každý dvě vyučovací hodiny.

Záměrně se až na tomto místě zmíním o pravidelných návštěvách fakultních pedagogů z oddělení pedagogické praxe na základních školách. Každoročně si domlouváme na druhý až třetí týden v září schůzky s řediteli fakultních a cvičných škol, na které se my i vedení školy připravujeme. V průběhu pracovní schůzky se seznámíme s rozvrhy našich cvičných uči-

telů, podle předpokládaného počtu studentů a možností školy získáme další učitele, vzájemně si sdělíme požadavky i nabídky. V přátelské atmosféře projednáme s ředitelem školy další pracovní záležitosti i nutnou variabilitu pevného rozvrhu, aby si studenti mohli vyzkoušet výuku všech předmětů daného ročníku. Ředitele by pak nemělo překvapit, když právě ve čtvrtek ve třídách s praktikanty neprobíhá pořadí hodin vždy podle pevného rozvrhu.

Obsahovou náplň vyučovací hodiny praktikanta nelze určovat s týdenním předstihem, proto mají studenti v rozvrhu volný blok na konzultace s učitelem. Záleží vždy na osobní domluvě, někteří cviční učitelé zapůjčí praktikantům učebnice a postačí jim pak telefonický kontakt. Není to však jejich povinnost, jenom dobrá vůle.

Hodnocení studenta na konci semestru je zaměřeno na metodický přístup, může navíc zachytit improvizální schopnosti praktikanta, pohotovost, celkově posoudit momentální připravenost na roli učitele.

Třetí ročník zahajují budoucí „národkáři“ **souvislou čtrnáctidenní pedagogickou praxí**. Dvojice studentů mají za úkol kromě vlastních vyučovacích pokusů velmi pozorně hospitovat při všech výstupech svého kolegy – kamaráda a spolu s učitelem se aktivně podílet na analýze a hodnocení. Věříme, že kamarádský vztah umožňuje studentům větší otevřenost, širší možnosti reflexe i sebereflexe, které zpětně ovlivňují aktivitu a tvořivost.

Tato forma praxe má komplexní charakter. Kromě předmětového zaměření – výuky v plné šíři předmětů 1. stupně dané třídy má student možnost lépe poznat žáka mladšího školního věku z hlediska jeho vývoje. Posluchači jsou deset dní denně přítomni ve škole až do konce vyučování, vidí drobné výsledky vlastní práce se žáky, na určitou dobu se stávají součástí školy a učitelského sboru. Seznámí se s vnitřním řádem školy, předpisy, vedením třídní knihy a další agendou. Všimají si zavedených sešitů v jednotlivých předmětech, zvyklostí v životě třídy. Studenti se zapojují i do dalších učitelských aktivit, účastní se např. třídních schůzek.

Praxe probíhá na pěti libereckých fakultních školách, kde máme zkušené cvičné učitelky specializované na tento typ praxe. Znají naše požadavky, jsou s námi v kontaktu telefonickém, vzájemně se těšíme i na osobní setkání při hospitační návštěvě.

Studenti pokračují i na souvislé praxi ve vedení pedagogického deníku. Ten obsahuje chronologicky uspořádané přípravy na hodiny, záznamy z hospitací, rozborů, zprávy o dalších aktivitách studenta i celkové hodnocení studenta cvičným učitelem.

Model praktických aktivit studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ završuje **souvislá pětítýdenní praxe**, která uzavírá 3. ročník. Tuto praxi by měl stu-

dent absolvovat v místě svého bydliště, poprvé si ji domlouvá sám vybaven materiály a průvodními dopisy z fakulty. Možnost učit v jiném městě je motivována nejen poznáním další školy, ale hlavně má vytvořit posluchači předpoklad pro přijetí do učitelského místa po absolvování fakulty.

Student se pět týdnů účastní života školy podle pokynů cvičného učitele, případně ředitele. Vedle výstupů absolvuje i mnoho náslechovéch hodin, cenných pro poznání dalšího učitelského přístupu. Během pěti týdnů praxe dochází intenzivněji k formování vztahu studenta ke svému mentorovi jako k autoritě i možnému budoucímu kolegovi. Jde o završující formu praxe, přesto ještě nelze očekávat od praktikanta dokonalé mechanické zvládnutí didaktických dovedností učitele. V tom ani netkví smysl praxí. Student by měl získat nadhled, inspiraci, pochopit obecné principy, měl by převzít cenné zkušenosti učitelů a na nich stavět. Proto žádáme průvodním dopisem ředitele školy o uvážlivý výběr zkušeného cvičného kantora s více lety praxe.

Cviční učitelé bývají různého stáří, každý jiné povahy, s vypěstovanými stereotypy. Společným jmenovatelem bývá velká preciznost a zodpovědný přístup. Radí praktikantům v dobrém úmyslu, někteří z nich však berou rady jako poučování. Výjimečně narůstá takové napětí mezi učitelem a studentem, že je rozumnější studenta přeložit. Je zajímavé, že za šest let jsem zaznamenala jen dva takové případy vzájemných neshod, a to na praxi průběžné. Každodenní kontakt učitele s jedním studentem na souvislé praxi vede k užšímu partnerskému vztahu.

Studenti uvádějí jako příčiny možných neshod pocity nedocení, výrazně omezující vedení, přímou svazující regulaci. Konzultace s praktikanty naznačují, že vezmou každou dobře míněnou radu i kritiku, pokud se vedle ní objeví i slova uznání, pochvala za dobrý nápad, vlastnoručně zhotovenou pomůcku, někdy i povzbuzení za snahu, která se v konečném efektu minula účinkem. Určitě vzájemné komunikaci velmi prospívá, pokud cvičný učitel poukáže na viditelnou vzestupnou tendenci v počínání praktikanta.

Organizace praxí pro studenty 1. stupně ZŠ má jednu velmi pozitivní stránku – téměř všichni chtějí v budoucnu učit. To je předpoklad, na kterém se dá stavět. Pokud nechybí kladný vztah k dětem, pečlivost v přípravě na výstupy a snaha brát dobře míněné rady učitele, bývají pokroky v praktickém počínání skutečně znát. Z výkazů pro hodnocení studentů lze vyčíst, že výrazně převládá pozitivní hodnocení praktikantů učitelem. Na základě osobních kontaktů lze říci, že učitelé i studenti většinou pozitivně hodnotí vzájemný vztah i spolupráci. Zdá se však, že cviční učitelé mají mírnou tendenci nadhodnocovat. Někdy čtu velmi pozitivní slovní hodnocení, kterému neodpovídá hodnocení vyjádřené číselným symbolem. Všem praktikantům pomůže jasná informace o chybě. Konečný efekt prak-

tického působení studentů na základních školách se pak násobí, jednička z teoretického předmětu se může dostat do kontrastu s horší známkou za praxi. Studenti rozvíjejí i své dovednosti autoregulačního typu, uvědomí si, že přenos naučené teorie do komplexu praktických návyků není snadný a rozdíl mezi vynaloženým úsilím a výsledkem pedagogické činnosti někdy propastný.

Praktikanti většinou prožívají první vyučovací pokusy naplno. Někteří vyslovují i obavy z naprostého psychického vyčerpání v budoucnu, kdy se podobné prožívání bude opakovat pětkrát denně. Pokud student již v době praktikování pozná, že každý žák je osobnost, individuum, ne nádoba, která se má naplnit, ale pochodeň, kterou nutno zapálit, pak je pravděpodobné, že prvotní velké nadšení přeroste postupně v permanentní úsilí o dosažení výchovně-vzdělávacích cílů neoptimálnějšími metodami a prostředky. A pokud si i vlivní připomenou slova T. G. Masaryka: „Co dá národ učiteli, toť třikrát i desetkrát vyzíská...“ a fakultní školy zaslouženě finančně podpoří, pak budeme moci přenést do školského terénu i další zamýšlené aktivity.

Abstract

This work concentrates on the model of practical activities for elementary education studies in a Liberec basic school, it describes it in details and it also points out the claim on the faculty teachers and students, it evaluates a cooperation with the faculty schools, student's experience and so on.

PŘÍPRAVA UČITELŮ NA PEDAGOGICKÝCH AKADEMIÍCH V RAKOUSKU

Tomáš Janík

Příprava učitelů v Rakousku

V Rakousku je 14 pedagogických akademií (po dvou ve Vídni, Grazu a Linci, po jedné potom v Salzburgu, Innsbrucku, Eisenstadtu, Feldkirchu, Klagenfurtu, Badenu, Kremži a Stamsu). Jejich posláním je příprava učitelů pro první i druhý stupeň základní školy. Učitelé pro střední školy jsou připravováni na univerzitách. Pedagogické akademie v Rakousku stojí mimo systém vysokoškolského vzdělávání, z čehož vyplývá, že jejich absolventům není udělován akademický titul. Jakkoliv již delší dobu akademie usilují o přijetí do systému vysokoškolského vzdělávání, k jejich integraci zatím nedošlo.

Pedagogické akademie jako instituce mají vytvářet podmínky pro rozvoj profesionálního jednání učitele na základě individuálního učení. Pokoušejí se přispět k tomu, aby učitel zvládal nové požadavky kladené na jeho profesi, aby disponoval kompetencí řešit problémové situace atd. Příprava trvá standardně tři roky a jejím výstupem má být učitel, tj. expert na výchovu a vyučování – tak je formulován cíl vzdělávání učitelů v učebních plánech pedagogických akademií.

S vědomím tohoto náročného cíle je vytvářen koordinovaný koncept přípravy učitelů jako vyvážený model sestávající z vědecké a profesní složky učitelské přípravy. Pedagogické akademie jsou pro realizaci tohoto konceptu dobře vybaveny – nabídkou přednášek, seminářů a cvičení pokrývají vědeckou složku učitelské přípravy, praxí na cvičných školách potom její profesní složku. Cvičné školy jsou přímo včleněny do komplexu budov pedagogických akademií, což usnadňuje komunikaci mezi učiteli z akademie, učiteli ze cvičných škol i studenty. Na akademie je potom napojen celý systém dalších škol, které s nimi spolupracují.

Praktická příprava budoucích učitelů na pedagogických akademiích

V tomto příspěvku bude věnována pozornost praktické přípravě budoucích učitelů¹, neboť ta je skutečně silnou stránkou pedagogických akademií v Rakousku a může nám posloužit jako zdroj inspirace při hledání adekvátní tváře přípravy učitelů v České republice.

Praktická příprava učitelů prochází v Rakousku déletrvajícím inovačním procesem. V roce 1996 se stala tématem projektu Spolkového ministerstva pro vyučování a kulturní záležitosti. Profesorům Hubertu Brennovi a Friedrichu Buchbergerovi byl svěřen úkol předložit studii shrnující zkušenosti, které byly v oblasti praxí učiněny na pedagogických akademiích v celém Rakousku. Tak vznikla publikační řada s názvem „Praxis der Lehrerbildung“ (Praxe vzdělávání učitelů) sestávající ze tří titulů:

1. Berufspraktische Studien (Profesně-praktická studia),
2. Seminardidaktik (Seminární didaktika),
3. Schulpraxis reflektieren (Reflexe školní praxe).

Všechny tři knihy lze vřele doporučit všem, kteří se zabývají přípravou učitelů; je v nich shromážděno skutečně značné množství opravdu inspiračních zkušeností.

Cenným podkladem mého příspěvku se stal první díl nazvaný *Berufspraktische Studien*. Jak podotýkají jeho autoři, kniha nenabízí hotová řešení, jde spíše o sbírku podnětů a impulsů pro realizaci a další rozvíjení praktického vzdělávání. Kniha zároveň představuje model „4K“ který vznikl v rámci výše zmíněného „ministerského projektu“. Pokusím se zde stručně načrtnout, jak vše probíhalo.

Pedagogické akademie po dobu dvou semestrů prováděly projekt nazvaný *Podpora poradenské kompetence cvičných učitelů a praktických poradců*. Ze cvičných škol při všech 14 pedagogických akademiích v Rakousku se projektu zúčastnili vždy dva učitelé. Účastníci své zkušenosti písemně zaznamenávali. Jak informují Karl Klement a Hubert Teml (1996), „základní myšlenkou projektu bylo podněcovat jeho účastníky k reflexi své vlastní činnosti v rámci praktické přípravy budoucích učitelů a formulovat otázky vztahující se k poradenství v praxi“.

Projekt tedy nebyl hotovým konceptem určeným k realizaci, nýbrž spíše rámcem, který je třeba naplnit. Šlo o to, nechat účastníky hledat svoje vlastní řešení, podporovat je v tom prostřednictvím poradenství ve smyslu supervize nebo couchingu.

¹ Vhodnějším by byl patrně pojem „školně praktická příprava učitelů“, který by lépe odpovídal německému pojmu „schulpraktische Lehrerausbildung“, obávám se však, že bych tím přispěl k rozkolísanosti terminologie české pedagogiky...

Ústředními cíli bylo:

- reflektovat své vlastní praktické jednání,
- dodržovat školně praktická těžiště,
- podporovat v praxi samostatná řešení,
- propojovat informace s poradenstvím,
- zdokonalovat sebe sama v poradenské činnosti,
- vytvořit na pedagogické akademii tým praxe.

Model „4K“

V předchozím textu jsem se pokusil naznačit východiska a okolnosti vzniku jednoho modelu přípravy učitelů. Tento model byl opatřen názvem „4K“. Po metodologické stránce byl koncipován jako akční pedagogický výzkum, což učitelům připisovalo aktivní roli výzkumníků a tvůrců modelu zároveň.

„4K“ zde vystihují, že školně praktické vzdělávání má být kooperativní, kontinuální, kriteriální a kontextově vázané.

A nyní k tomu, co se za jednotlivými přívlastky skrývá.

- Přívlastek „*kooperativní*“ vyjadřuje, že praktické vzdělávání se má odehrávat za přispění všech zúčastněných. Mají vznikat týmy složené z jednoho poradce, ze tří až čtyř cvičných učitelů a šesti až osmi studentů. Tyto týmy potom společně plánují, průběh celé praxe.
- Přívlastek „*kontinuální*“ vyjadřuje, že se v praktickém vzdělávání na zvolených tématech pracuje dlouhodoběji (student se např. zaměří na techniku vedení rozhovoru – pozoruje své chování, reflektuje své zkušenosti atd.). Kontinuálně také znamená pracovat delší dobu (např. 2 semestry) ve stejném týmu, nebo déle vyučovat (např. při blokové praxi).
- Přívlastek „*kriteriální*“ vyjadřuje, že si student ze svého vlastního jednání na základě reflexe a poradenského rozhovoru má sám vyvozovat kritéria pro své budoucí jednání (např. při nácviku techniky vedení rozhovoru si student vyvodí kritéria: „sám méně mluvit“, „nechat mluvit žáky“ aj.).
- Přívlastek „*kontextově vázané*“ vyjadřuje myšlenku, že studentům je třeba nabízet takové situace, které jsou schopni zvládnout (tzn. např. neposílat studenty hned na začátku semestru do „obtížně zvládnutelných“ tříd).

Čtyřmi přívlastky je stručně charakterizován model přípravy učitelů, který směřuje k nabývání profesní kompetence prostřednictvím reflexe a sebe-reflexe.

Čtyři formy profesního poradenství

Jak ještě uvidíme, poradenství ve smyslu pomáhání studentům v jejich profesionalizaci hraje v představovaném modelu přípravy učitelů klíčovou roli. Toto poradenství se uskutečňuje ve čtyřech formách:

1. **Rozhovor před výukou (*Vorbesprechung*)** – studenti spolu s cvičnými učiteli a poradcem plánují konkrétní učební situace.
2. **Pozorování (*Beobachten*)** – společná snaha rozpoznat to podstatné na pozorovaných situacích.
3. **Rozhovor po výuce (*Nachbesprechung*)** – profesionální, současně však kolegiální dialog studentů, cvičných učitelů a poradce, jehož smyslem je u studentů rozvíjet jejich reflexivní dovednosti i schopnosti řešit problémové situace.
4. **Posuzování (*Beurteilen*)** – společné hodnocení konkrétních učebních situací, zaujímání stanovisek, vyvozování důsledků pro příští profesní jednání.

Linie modelu „4K“

V modelu „4K“ lze rozpoznat několik linií, které vystihují současný „směr“ přípravy učitelů v Rakousku:

- **Od „opatrování na praxi“ k profesnímu poradenství** – profesní poradenství je chápáno jako nabízení pomoci při nabývání profesní kompetence. Úkolem vzdělavatelů učitelů i cvičných učitelů je vytvářet situace, které umožňují a podporují procesy učení se ze zkušenosti.
- **Od učitele ke vzdělavateli učitelů** – vzdělavatel učitelů má být „reflexivním praktikem“, „výzkumníkem svého vlastního profesního jednání“ a současně i poradcem.
- **Od zadaných úkolů k otázkám** – zde se vychází z názoru, že praktické vzdělávání samo o sobě není schopno studentům přímo zprostředkovat, jak mají zvládnout konkrétní výukové situace. Může však být pro studenty zdrojem zkušeností, jejichž reflexe vede k nabývání profesní kompetence.

- **Od pohovoru (*Besprechung*) k poradenství** – tradiční schéma, kdy je student po svém výstupu „poučován“ cvičným učitelem nebo poradcem, by mělo být nahrazeno poradenským rozhovorem, v němž má hlavní slovo student.
- **Od posuzování k zajišťování kvality** – praktické vzdělávání nemá být hodnoceno známkami. Doporučovány jsou takové formy hodnocení jako např. sebehodnocení ve smyslu kritické diskuse se sebou samým; rozhovor s „kritickým přítelem“; evaluační diskuse v týmu aj.
- **Od zkušeností ke tvořivosti** – na základě vlastních zkušeností mají být vytvářeny nové přístupy či pohledy na věc atd.

Z uvedených bodů je patrné, že učitelská příprava zaznamenává v současné době jistý posun. Nejedná se přitom pouze o posun jazykový (nahrazení starých pojmů novými), nýbrž o skutečnou kvalitativní změnu v učitelském vzdělávání. Někteří teoretikové učitelské profese hovoří dokonce o změně paradigmatu ve vzdělávání učitelů.

Od modelu „4K“ k modelu „5K“

Praktická realizace modelu „4K“ vedla k jeho doplnění o další „K“. V pořadí páté „K“ znamená „kreativita“. Ta je předpokladem pro experimentální, reflexivní postoj vůči praxi a současně tvoří střed celého modelu.

Závěr

Koncept studia učitelství na pedagogických akademiích v Rakousku je vytvořen tak, aby studentům nabízel možnosti k získávání profesně praktických zkušeností. Tyto zkušenosti jsou předmětem reflexe, na jejímž základě se utváří profesní kompetence učitele. Reflexivní přístupy ke vzdělávání učitelů jsou již delší dobu v oblibě. Patrně i příprava učitelů na pedagogických akademiích v Rakousku se chce ubírat tímto směrem, aniž by ovšem zahrnovala předchozí přístupy.

Literatura

KLEMENT, K.; TEML, H. *Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung*. Innsbruck, Wien : Studien-Verl., 1996.

BERN, H; BUCHBERGER, F.; EICHELBERGER, H.; FREUND, J.; HARB, H.; KLEMENT, K.; KÜNZ, I; LOBENDANZ, A.; TEML, H. *Berufspraktische Studien*. Innsbruck, Wien : Studien-Verl., 1996.

Abstract

This article focuses on the practical part of teacher training in a college of education in Austria. It introduces the model „4K“ (cooperation, continuing, criteria, context) which is at present applied in Austria. It shows what directions should the teacher training take and concluded there that a „reflection“ is an important tool for a teacher.

PORADENSTVÍ V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ

Marianne Wilhelm

Úvodem

Jednou z podmínek nutných pro zlepšení a aktualizaci přípravy budoucích učitelů je cílené vzdělávání těch, kteří se na ní podílejí. Máme zde na mysli vzdělavatele učitelů (učitelé z pedagogických akademií) a cvičné učitele (učitelé ze škol, na nichž studenti praxi provádějí). Jejich příprava, provázána s činností pedagogických akademií, je kontinuálním procesem, který doprovází praktické vzdělávání. Musí reagovat na proměny školní reality a zohledňovat očekávané požadavky kladené na budoucí učitele.

Profesionální jednání učitele

Hovoří-li se dnes stále častěji o profesionalizaci učitelské profese, je třeba hovořit rovněž o profesionalizaci jejich vzdělávání. W. Schwendenwein uvádí šest komponent, podle kterých lze identifikovat profesionální jednání:

- „profesně etická reflexe“ (znát, uznávat a uplatňovat ústřední společenské hodnoty a profesně specifické cíle),
- „reflexe vztažená na subjekt“ (diagnostikovat a odhadovat předpoklady pro práci a jednání u sebe sama i u jiných lidí),
- „reflexe vztažená na vědu“ (znát teorie relevantní pro profesi, znát jejich vývoj a jejich vědecké zajištění, být schopen je využívat k atribuci a prognostikování jevů),
- „prakticko-vědecká kompetence“ (disponovat standardizovaným metodickým repertoárem pedagogických schopností a dovedností a využívat je pro svoji vlastní tvořivou činnost),
- „autobiografická reflexe“ (být schopen zúročit své vlastní nabyté zkušenosti),
- „kritická reflexe“ (být schopen reflektovat profesní jednání a upozorňovat na možné problémy).

Mají-li vzdělavatelé učitelů (teachers educators) vést své svěřence k profesionálnímu jednání, měli by věnovat pozornost čtyřem následujícím úvahám:

1. „Nejen vzdělání je základnou vědecky podložených profesních vědomostí. Budoucí člen profesní skupiny se v roli jednatelů musí „integrát“ do řešení problémových pedagogických situací všedního pracovního dne, kde jsou vedle sebe postaveny ideje, koncepty i výsledky výzkumů různého vědeckého původu“ (tamtéž).
2. Tento proces je nesen teoretickým, vědeckým a praktickým vzděláváním. Podle Sokrata „vede správné poznání ke správnému jednání“ a skutečný „vhled“ přichází zevnitř. Sokrates přirovnává práci učitele k babickému umění; není to porodní bába, kdo rodí dítě (vhled), ta je zde proto, aby při porodu pomáhala. Analogicky k tomu, můžeme za určitých podmínek přehodnocovat roli vzdělavatele učitelů ve vztahu ke studentům. Má jim umožňovat procesy samočinné a samostatné integrace a reflexe a podporovat je v nich.
3. Chceme-li učitelství směřovat k profesionální činnosti, je třeba uskutečnit přechod od přizpůsobování se tradičním vzorcům jednání (mistrovství) ke způsobilosti vynalézat optimální, teoreticky zdůvodněné způsoby jednání (srov. Seel, 1994).
4. „Jednání a jeho reflexe mají probíhat ve vzájemné spojitosti. Procesy zdůvodněného plánování, provádění a reflektování je třeba vždy nazírat v jednotě. Pro školně praktické vzdělávání to znamená neomezovat se pouze na zprostředkovávání vyučovacích dovedností; stejně tak je nutné přispívat k rozvoji reflexivních dovedností a schopnosti věci měnit; je třeba budovat „experimentální postoj k věcem“ (Klement/Künz).

Jen tak může moderní vzdělávání učitelů odpovídat požadavkům dnešní doby. Dnes již není na místě hovořit o „jediné správné pedagogice“ a té vyučovat jako určitému druhu „mistrovského učení“. Individualita studentů musí nacházet zohlednění v každé oblasti vzdělávání učitelů. Jen tak nedáme šanci takovým fenoménům, jako jsou *šok z praxe* či *burn out syndrom*.

Kompetence – požadavky na přípravu učitelů

Studenti i učitelé by měli mít mimo jiné tyto kompetence:

1. kompetence směrem k sobě,
 - schopnost kooperace,
 - schopnost komunikace a interakce,
 - schopnost reflexe vlastní pedagogické hodnotové orientace,
 - schopnost reflexe vlastní pedagogické činnosti,
 - ovládání strategií řešení problémů v zátěžových situacích,
 - schopnost reflexe a aktivního pozitivního ovlivňování vlastní psychohygieny,
2. sociální kompetence,
 - schopnost analýzy skupinových struktur,
 - ovládání technik rozhovoru a interakce (poradenský rozhovor),
3. věcná kompetence,
 - schopnost rozumět teoretické základně pedagogiky a odborně se vyjadřovat,
 - schopnost provádět diagnostiku (např. specifických poruch učení) a analýzu procesů učení jako východisko pro individualizaci,
 - znalost různých druhů postižení,
 - vyrovnání se s obsahy, které nutně vyplývají z inklusivního vyučování.

Již z tohoto neúplného výčtu lze vyvozovat požadavky na přípravu učitelů. Kompetence, které by měli vzdělavatelé učitelů podporovat, se současně stávají cíli vzdělávání učitelů na pedagogických akademiích v Rakousku. Které kompetence (cíle) to jsou?

- oborově obsahová kompetence,
- didaktická kompetence,
- vzdělávací didaktická kompetence (např. didaktika vzdělávání dospělých),
- poradenská kompetence (např. výcvik v pozorování, interakci, komunikaci a poskytování zpětné vazby, akční výzkum...),

- schopnost kooperace a komunikace (vlastní zkušenosti),
- reflexe osobních teorií/vztahu k praxi.

Pro vzdělávání budoucích vzdělavatelů učitelů jsou vhodné také další oblasti:

- základy práva (např. kurikulum pedagogické akademie, studijní řád, předpisy, nařízení),
- vědecké a didaktické základy plánování výuky,
- hodnocení praxe.

Při vzdělávání učitelů by měly být uplatňovány principy přenosnosti a názornosti.

Další principy z pedagogiky dospělých:

- zohlednění individuálních potřeb,
- participace na plánování,
- umožnit samostatné učení objevováním a jednáním,
- umožnit kontinuální učení (na tématech nebo projektech po delší dobu).

Profesionalizace poradenské kompetence cvičných učitelů a vzdělavatelů učitelů

Poradenství v praktickém vzdělávání zajišťují jak cviční učitelé, tak vzdělavatelé učitelů. Ve většině případů jim však chybí specifické vzdělání pro tuto poradenskou činnost. Z různých důvodů často dochází k přímému (direktivnímu) poradenství, které nezřídka vyvolává pocity nejistoty na obou stranách. Situace je neuspokojivá, poradci i studenti mnohdy cítí, že si nerozumí.

Poradenství ve vzdělávání učitelů je „povinné poradenství“ (Wedel-Wolf, 1994, s. 10), které vyžaduje poradenskou kompetenci. V „povinném poradenství“ se objevují tyto problémy (srov. tamtéž):

- Poradce a student nejednají dobrovolně – to vyžaduje vytvořit takovou atmosféru poradenského rozhovoru, která umožní vzájemnou akceptaci a vyjasnění vzájemných očekávání.
- Student si poradce nevybírá, ani poradce studenta ne – proto je nutné dbát na kvalitu vztahu mezi nimi.

- Poradenství se netýká jen vyučování, nýbrž vždy také osoby studenta. To vyžaduje velmi citlivý postup při poradenství a vysokou kompetenci k vedení rozhovoru.
- Poradci jsou současně posuzovateli. Poradenství a posuzování musí proto být pečlivě a zřetelně odděleno.
- Poradenství je zpravidla časově omezeno, proto je obzvlášť důležité dbát na psychofyzickou situaci studenta.
- Místní i časově podmínky mohou být poradcem ovlivňovány jen v malé míře.

Cílem každého vzdělávání poradců činných v učitelské přípravě je nepřímé (nedirektivní) poradenství, které „nekontroluje“, ale podporuje a poskytuje pomoc v dalším vývoji. Proto je nutné, aby semináře ke vzdělávání poradců nesestávaly jen ze zprostředkování teoretického vědění, nýbrž aby nabízely možnosti získávání praktických zkušeností v modelových situacích (např. hraní rolí).

Důvěra je mezi účastníky semináře nezbytná, proto je třeba tyto semináře nabízet v blocích. Poradci musí být schopni vnímat věci z pohledu jiných, vžít se do role druhého člověka. Sami sebe by přitom měli vnímat vědomě a posuzovat se s jistou mírou sebekritiky. Reflektování výuky se lze naučit, stejně tak se lze naučit reflektovat poradenské rozhovory. V interakčním a komunikačním tréninku je možné naučit se umění dávat a přijímat zpětnou vazbu.

Co studenti očekávají od svých poradců?

Obecné hledisko:

- poradce by měl umět jasně formulovat své stanovisko,
- neměl by být profesionálním kritikem,
- neměl by vyvolávat strach,
- neměl by poučovat,
- neměl by odsuzovat,
- měl by umožňovat výměnu názorů a zkušeností,
- měl by zohledňovat, že totéž téma lze pojednat různými způsoby,
- měl by být otevřený pro nové myšlenky.

Akceptace partnera v rozhovoru:

- schopnost vcítit se do situace jiného člověka,
- akceptovat jeho osobnost,
- bez výčitek,
- nepodceňovat prosby studenta a brát je vážně.

Práce s problémy ve výuce:

- kvalifikované pozorování,
- objektivní úhel pohledu,
- dát šanci, aby student mohl svoji chybu sám odhalit,
- konstruktivní kritika,
- zabývat se obtížemi studenta,
- posuzovat vyučovací hodinu, nikoliv osobu studenta.

Vytváření řešení:

- společně pracovat na možnostech zlepšení,
- zdůvodněné alternativní návrhy,
- konkrétní návrhy,
- nabízet pomoc v oblasti pedagogiky (srov. Wedel-Wolff, 1995, s. 11)

Co vnímají studenti jako pozitivní a negativní při poradenství?

pozitivní	negativní
otevřená, uvolněná, veselá nálada	nejasnost, co se ode mne očekává
chvála	neopodstatněná kritika
povzbuzení	bezmocnost
taktní, konstruktivní kritika	příliš vysoké očekávání
sympatie, laskavost	příliš málo času
možnost zaujmout vlastní stanovisko	dotěrné vměšování do hodiny
mnoho podnětů	příliš shovívavá kritika
poskytnutí svobody	strach z ublížení
„tažení za stejný provaz“	úzkostná vyjádření
akceptace vlastního stylu	opožděný rozhovor
jsou-li chápáni jako rovnocenní partneři	pocit uvěznění
jsou-li akceptováni jako osobnosti	
jsou-li žádáni o radu	

Dotazník „pro poradce“

Tento dotazník vám nabízí možnost lépe poznat vaše osobní přednosti. U každé otázky zakroužkujte jednu z možností:

1 = zcela nesouhlasí

2 = částečně souhlasí

3 = spíše souhlasí

4 = zcela souhlasí

- 1) Při rozhovoru po vyučovací hodině se snažíte o uvolněnou atmosféru, vybíráte si nerušené místo a rezervujete si dostatek času. 1 2 3 4
- 2) Strukturujete rozhovor, před jeho začátkem stanovujete jeho „scénář“ a časový rámec. 1 2 3 4
- 3) Jste otevřeni zdůvodňování, kterými studenti objasňují své profesní jednání a situace, které jste pozorovali, posuzujete, aniž byste je hodnotili. 1 2 3 4
- 4) Necháte studenty konkretizovat a vyjasňovat to, co se jim podařilo, napomáháte hlubší reflexi. 1 2 3 4
- 5) Umožňujete studentům vyvozovat a konkretizovat návrhy pro jejich příští profesní jednání. 1 2 3 4
- 6) Na začátku rozhovoru necháte studenty, aby sami zaujali stanovisko ke svému vyučování. 1 2 3 4
- 7) Pokoušíte se citlivě porozumět chování studentů a v rozhovoru to dáváte najevo. 1 2 3 4
- 8) Dáváte studentům možnost verbalizovat či „smyslově zakotvit“ jejich pozitivní chování. 1 2 3 4
- 9) Během rozhovoru pomáháte při jeho členění a při formulaci 1 2 3 4

shrnujícího stanoviska.

- 10) Dáváte studentům možnost cvičit své budoucí chování. 1 2 3 4
- 11) Při rozhovoru před vyučovací hodinou i po ní podporujete využívání odborných termínů a teoretických zdůvodnění. 1 2 3 4
- 12) Podporujete studenty v hledání a využívání jejich osobních zájmů. 1 2 3 4
- 13) Podporujete studenty při hledání a nalézání alternativních řešení. 1 2 3 4
- 14) Umožňujete studentům, aby sami vypracovali kritéria pro zvolená témata. 1 2 3 4
- 15) Pomáháte studentům při poznávání a využívání jejich předností a potencialit. 1 2 3 4
- 16) Daří se vám svá vlastní stanoviska a rady nabízet nedirektivně. 1 2 3 4
- 17) V závěru poradenského rozhovoru dáváte studentům možnost vyjádřit své názory. 1 2 3 4
- 18) Dáváte studentům možnost, aby si při poradenském rozhovoru dělali poznámky. 1 2 3 4
- 19) Při poradenském rozhovoru se zdržujete vlastního verbálního projevu ve prospěch studentů, neustále jim dáváte najevo svoji chápavost a porozumění. 1 2 3 4
- 20) Poradenský rozhovor zakončujete závěrečným shrnutím pozitivních rysů ze studentova profesního jednání. 1 2 3 4

Vyhodnocení dotazníku „pro poradce“

Při rozboru hodiny zaujímáte postoj podporující učení studentů.

Otázka	Počet bodů
1	
6	
14	
19	
Součet:	

Pozitivně zpevňujete.

Otázka	Počet bodů
4	
8	
11	
20	
Součet:	

Poskytujete konstruktivní kritiku.

Otázka	Počet bodů
3	
7	
13	
16	
Součet:	

Pomáháte studentům vyjasňovat jejich budoucí chování.

Otázka	Počet bodů
5	
10	
15	
18	
Součet:	

Usilujete o jasné struktury

Otázka	Počet bodů
2	
9	
12	
17	
Součet:	

Literatura

- KLEMENT, K.; KÜNZ, I. Schulpraktische Ausbildung von Pflichtschullehrern. *Erziehung und Unterricht*, 1991, č. 6, s. 431-438.
- SCHWENDENWEIN, W. Professionelles Handeln als Teil eines neudefinierten Professionskonzeptes. *Erziehung und Unterricht*, 1989, č. 9, s. 574-587.
- SEEL, H. Der Lehrer zwischen Beruf und Berufung. *Freie Lehrerstimme*, 1994, č. 2, s. 5-9.
- WEDEL-WOLF, A. Beratung will gelernt sein. *Grundschule*, 1994, č. 12, s. 10-15.

Přeložil Tomáš Janík

Abstract

The paper focuses on importance of supervisions and counselling in a teacher training. It lists teachers competences and discusses the counselling competence of the teacher's educators. It shows what students expect from their counsellor. This paper provides a questionnaire for counsellors which helps them to recognize the quality in counselling.

INFORMACE O ZÁMĚRECH INTERNETOVÉHO PROJEKTU PRO STUDENTY UČITELSTVÍ ŠKOLA V PRAXI

František Horňák

Kde projekt vznikl?

Projekt Škola v praxi můžete najít na adrese <http://www.skolavpraxi.cz/>. Vznikl ve spolupráci zástupců studentů i akademických pracovníků Pedagogické fakulty MU v Brně. V první etapě by chtěl být užitečný především studentům učitelství na brněnské univerzitě, zejména ve zpřístupnění, případně i zkvalitnění informací o školách v Jihomoravském kraji pro výběr škol k výkonu jejich pedagogických praxí. Kromě regionálních informací však hodlá poskytovat i informace s širší platností pro další studenty, rodiče i učitele.

Realizaci projektu podporuje Vzdělávací nadace Jana Husa i Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR. Neměl bych však zapomenout ani na podporu TIQ – občanského sdružení studentů Pedagogické fakulty MU v Brně.

Co je cílem projektu Škola v praxi?

Jeho cílem je napomoci **sblížení studentů učitelství se vzdělávacími zařízeními**, pro něž jsou ve svém studiu připravováni. Tímto sblížením mají tvůrci projektu na mysli nejen **poskytování informací** z oblasti jim blízké, zkvalitnění výběru školy pro vykonávání vlastní pedagogické praxe v rámci studia, ale také možnost **publikovat** a příležitost se snadno a rychle kontaktovat díky prezentovaným informacím a elektronické komunikaci, případně **navázat užší spolupráci** s partnery v rámci celé řady aktivit.

Jde tedy o pokus zavádět **obousměrnou zpětnou vazbu** v různých podobách mezi teorií a školní realitou. Proč byl pro tento projekt zvolen internetový publikační systém a ne klasické webové stránky? Z dlouhodobého hlediska asi nejpodstatnější vlastností je sama podstata publikačního systému – **umožnění publikování téměř libovolnému počtu příspěvatelů**. Prakticky to znamená, že bezplatná a rychlá registrace v systému vám umožní, v případě že v něm zveřejníte svůj článek (odkaz, kratičké upozornění, komentář, vlastní úvahu, dotaz či seriózní vědecký článek...), do něj kdykoli pod svým jménem zasahovat, upravovat, mazat.

Administrátor obdrží mailem zprávu, že jste uložili článek, a on pouhým kliknutím myši (po ověření nezávadnosti článku) povolí zobrazování článku na veřejně přístupné adrese. Nemusíte tedy čekat na zpravidla velmi za-

neprázdněného správce webových stránek, který váš článek musí doupravit a umístit na patřičné místo a už vůbec se nemusíte obávat jeho vzteku, pokud mu těsně poté oznámíte, že se posunulo zahájení vámi pořádané akce a žádáte po něm opravu... Nikdo se nemusí dokonce ani starat o smazání oznámení na akci po jejím proběhnutí, pokud při publikování nastavíte automatické smazání článku k tomuto datu.

Zůstává však otázka, zda potřebné, alespoň základní sympatie uživatele k výpočetní technice, nebudou příliš velkou bariérou pro zdárné fungování celého projektu. Systém dovedou využít i žáci škol. Jediné, co potřebují, je mít informace, které chtějí vkládat. Zdá se však, že spřízněnost s výpočetní technikou se v současném světě stává nezbytností.

Nevýhodou publikačního systému zůstává omezení v grafickém ztvárnění, což je ovšem cena za zpřístupnění možnosti publikování téměř komukoliv. Navíc bohatému grafickému ztvárnění zatím nenahrává ani malá rychlost toku dat v běžných telefonních linkách. V univerzitním prostředí již rychlost přenosu dat není problémem. Doufejme, že i běžní uživatelé se brzy dočkají kvalitnějších (a přitom cenově dostupných) technických řešení...

K čemu je dobrý interní vyhledávač textu?

Další obrovskou výhodou je možnost využívat **vnitřní vyhledávač**. To znamená, že pokud vás zajímají např. školy se školním pěveckým sborem, stačí zadat do vyhledávače slovo sbor a zobrazí se vám všechny články, které toto slovo obsahují, bez zdlouhavého hledání.

V čem se liší projekt Škola v praxi od adresářů či profesionálních internetových časopisů?

Uživatelé nejsou jen konzumenty, ale mohou být plnohodnotnými spolu-tvůrci projektu. Chcete-li sdělit studentům učitelství, že se na vaší škole bude konat pro ně nějak zajímavá akce, nepotřebujete k tomu dalšího prostředníka a nemusíte čekat na zdlouhavé prodlevy mezi zasláním informace a jejím zveřejněním. Potřebujete-li tedy něco rychle a bezplatně oznámit, téměř nic vám nestojí v cestě... Jste-li nuceni akci přeložit nebo zrušit (např. pro nemoc hlavního aktéra) a sdělit to den před jejím původním konáním, je to možné stejným způsobem. Obecně to platí **o jakémkoliv aktualizaci vašich dat**. Např. dojde-li ke změně vašeho telefonního čísla nebo emailové adresy, chcete-li přidat nový odkaz na vaše zcela nové webové stránky, které vás stály hodně úsilí i peněz, téměř okamžitě to můžete změnit i ve své prezentaci školy. Samozřejmě, že projekt bude propagovat především nekomerční akce. Z komerčních pak jen ty, které mohou nabídnout budoucím učitelům něco, co může zkvalitnit přípravu na jejich povolání.

Tvůrci projektu by byli rádi, kdyby se stalo nedílnou součástí činnosti škol podávání informací o sobě. To možná bude vyžadovat na školách posílení P. R. aktivit vedoucích k vytváření vlastního dobrého jména. Vedlo by to však k tomu, že pro všechny, kdo se budou o školu zajímat, bude mít někdo čas.

Jaký užitek z tohoto projektu mohou mít učitelé působící na školách?

Je zřejmé, že není možné počítat se spoluúčastí učitelů v projektu, pokud jim samotným nebude žádným způsobem užitečný. Jedna cesta by byla všechny za jejich účast platit. Zdá se však zatím nedostupná, proto je třeba trvat na samotné užitečnosti.

Čím tedy může učitele projekt obohatit? Možná se to zdá již téměř nepochopitelné, ale stále existují učitelé, kteří rádi pracují se studenty a chtějí se s nimi podělit o své zkušenosti. Dokonce přes ne příliš silné finanční zabezpečení a přes riziko, že jsou díky tomuto počínání nuceni řešit řadu dalších komplikací ve svém vyučování.

Stejně tak je problémová úroveň práce studentů učitelství. Jsou slyšet i názory, že veškerou práci na svých praxích zkaží. Pak se zdá téměř nepochopitelné, že někteří vůbec zůstali této činnosti věrní a vykonávají ji přes své obtíže dál.

Kde najdeme kontakt na kvalitní pedagogy, kteří se o své zkušenosti rádi podělí se studenty? Tyto informace nenajdete v adresářích škol, možná tu a tam od nějakého didaktika, člověka zodpovědného za pedagogické praxe nebo ředitele školy. Doufejme, že zanedlouho bude možno vyhledat školu a současně i kontakt na učitele, kteří jsou tu i pro studenty učitelství. Možnost přímé komunikace i snadná cesta k ní ušetří čas jak studentům, tak dalším zprostředkovatelům pedagogické praxe. Zkvalitní studentům výběr škol. Učitelům umožní komunikovat (např. upřesnit bližší podmínky v podobě jednou vypracovaného dlouhého textu) se zájemci o praxi z řad studentů ještě před vlastní osobní schůzkou.

Proč by mohlo být výhodné pro tyto učitele dávat o sobě vědět?

Žáčků ubývá a tato informace říká, musel jsem obstát, abych mohl školit studenty, zřejmě již tedy cosi umím... A jednou je možná zkontaktuje ředitel z jiné školy (nebo dokonce vysoký státní úředník), že o ně má zájem a zajistí odpovídající ohodnocení... A nebo je alespoň nevyhodí na dlažbu ten dosavadní...

A proč by toto prostředí mohlo být zajímavé pro ostatní učitele?

Jednak se zde budou moci inspirovat, co lze vykonat „nad standard“, dozvědět o realizovaných projektech na školách, do nichž se možná také zapojí. Odtud mohou kontaktovat partnery pro své budoucí akce. Sem mohou dávat vědět o sobě a svých aktivitách...

No a ti učitelé, kteří zatím se studenty učitelství nepracují, by toto všechno mohlo inspirovat k tomu, aby i oni si kladli otázky: Není již na čase, abych i já učil o tom, jak se má učit? Mám na to? Co musím splňovat, abych se stal/a fakultním učitelem/učitelkou? Jsem již mistr svého oboru? Stojí vedení naší školy o propojení s pedagogickou fakultou nebo nám vyhovuje víc izolovanost?

A pak i oni se budou moci inspirovat tím, co je možné na jiných školách a třeba i přimět k dalším rozhodnutím...

A děti na základních školách?

Ty mohou o všem, co vytvoří, dávat světu vědět taky. Dovedou to i ony.

Bude projekt schopen reagovat na změny?

Struktura projektu Škola v praxi je flexibilní, bude-li třeba založit novou kategorii či zrušit zbytečnou, je to otázka několika minut... Je také možné předpokládat, že z některých kategorií vzniknou specializované projekty, jiné se mohou nahradit odkazem na kvalitnější apod. Např. u prezentací škol nám nejde o suplování oficiálních webových stránek, ale pouze o informace, které mohou napomoci studentům s výběrem školy pro vykonávání své praxe. Pro možnost srovnání, a to i u některých informací, které se běžně v adresářích neuvádějí (např. kdo bude ochotný je odborně vést během jejich pedagogické praxe, jaké jsou vize té které školy...). A ke všemu je struktura prezentace víceméně stálá. To znamená, že požadovanou informaci ke srovnání uživatel najde na stejném místě u všech prezentací. Na webových stránkách tomu tak není. Je ovšem zřejmé, že získání všech informací bude ještě stát hodně úsilí, neboť není úplnou samozřejmostí, aby se školy zabývaly např. strategickým plánováním své budoucnosti.

Co vám zůstane po setkání s publikačním systémem napořád?

Pokud se vám podaří zveřejnit svůj článek, pochopíte, že vám již zbývá jen kousek cesty k tomu, abyste i vy provozovali svůj vlastní publikační systém, třídní kroniku, prostor pro publikování prací vašich žáků nebo třeba o pečení a zdobení perníků...

A co na závěr?

Přeji všem, kterým by měl být projekt Škola v praxi užitečný, aby z něj skutečně mohli mít užitek.

Abstract

This article informs about aims of the project School in practice which opens space for communication, presentation and cooperation between the Faculty of Education and elementary schools in the South Moravian region.

ZÁVĚREM

V diskusi na téma fakultní (cviční) učitelé a fakultní (cvičné) školy v přípravě budoucích učitelů zaznělo několik návrhů, které bychom si dovolil závěrem předložit k úvaze:

- Jestliže učitelský ústav nahradila univerzitní fakulta, musí i původní cvičnou školu překonat nový útvar – **fakultní škola**.
- Stanovit jednotící požadavky na Statut fakultní (cvičné) školy v rámci České republiky.
- Institucionálně posílit pozici fakultní (cvičné) školy a fakultního (cvičného) učitele.
- Jasně definovat požadavky na fakultní (cvičné) učitele (konkurzy, výběrová řízení).
- Zohlednit pozici fakultního (cvičného) učitele v kariérním růstu učitele.
- Zabezpečit odpovídající finanční ohodnocení fakultního (cvičného) učitele.
- Vymezit požadavky na další vzdělávání fakultního (cvičného) učitele.
- Pro koncepční práci na pojetí pedagogických praxí a pro jejich kvalitnější organizační zajištění doporučujeme na fakultách připravujících učitele zřídit Centra pedagogické praxe.
- Zamyslet se nad možností stanovit standard praktické složky v pregraduální přípravě učitele (délka praxe, počty výstupů, pojmosloví, výstupy...).

SEZNAM AUTORŮ

- Mgr. Balcarová Anita, Centrum pedagogické praxe PF UJEP v Ústí nad Labem
- Mgr. Barcalová Jitka, Kabinet pedagogických praxí, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze
- Mgr. Robert Čapek, Pedagogická fakulta Univerzity v Hradci Králové
- PaedDr. Alena Doušková, Ph.D., Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica
- PhDr. Markéta Dvořáková, Katedra pedagogiky FF UK Praha
- PaedDr. Bohumíra Fabiánková, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- PhDr. Hana Filová, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- Mgr. Jiří Havel, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- Mgr. František Horňák, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- PhDr. Tomáš Janík, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc., Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica
- prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- PaedDr. Nataša Mazáčová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- PaedDr. Jitka Mikešová, Pedagogická fakulta TU v Liberci
- doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- PaedDr. Jan Štřáva, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- doc. PhDr. Pavel Tilinger, CSc., Kabinet pedagogických praxí, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze
- PhDr. Ivana Tvrzová, Katedra pedagogiky FF UK Praha
- PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D., Pedagogická fakulta TU v Liberci
- dr. Marianne Wilhelm, Spolková pedagogická akademie ve Vídni

© Kolektiv autorů

Vydala: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno, spol. s.r.o.

Recenzoval: prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

Redakce: PhDr. Tomáš Janík

Digitální tisk: MSD, spol. s.r.o., Lidická 23, 602 00 Brno
(www.msdbрно.cz)

ISBN 80-86633-01-2