

PŘÍPRAVA NA VÝUKU PSYCHOLOGIE: ZKUŠENOSTI ZAČÍNAJÍCÍCH UNIVERZITNÍCH UČITELŮ V EVROPĚ

Aleš NEUSAR

Abstrakt: *Tato explorativní studie se zabývá zkušenostmi začínajících univerzitních učitelů (studentů i členů katedry) s přípravou na výuku. Výpovědi z pohledu začínajících učitelů (zejména) i vedoucích kateder byly sbírány online dotazníkem v několika evropských zemích pod záštitou EUROPLAT - European Network for Psychology Learning & Teaching v červnu 2009. Většina respondentů byli doktorští studenti. Učit je pro tyto studenty velmi běžné a obvykle není povinné. Výsledky ukazují, že většina začínajících učitelů z našeho vzorku neprošla dostatečným tréninkem a neměla adekvátní podporu pro plnění úkolů spojených s výukou.*

Klíčová slova: *výuka psychologie, začínající učitel, příprava učitelů, podpora, vyšší vzdělání, Europlat*

Úvod

Začínající učitel se musí naučit spoustu věcí, např. jak si připravit přednášky, jak hodnotit, zvládání velkých skupin. Nabytí těchto kompetencí vyžaduje také mnoho znalostí, úsilí a praxe. Nikdo se nestane rovnou dobrým učitelem.

Mnohé neoficiální zdroje poukazují, že mnozí učitelé neprošli žádným formalizovaným výcvikem či prošli velmi nekvalitním a čistě formálním výcvikem na začátku své kariéry. Někteří z nich se navzdory tomu stali dobrými učiteli díky vlastnímu úsilí i prostému faktu, že učili po dlouhou dobu. Nicméně mnozí autoři poukazují (např.: Goss Lucas, Bernstein, 2005; Park, 2004), že s výcvikem a podporou by mohlo více učitelů dělat dobře svou práci, mohli by se vyvarovat mnoha nepříjemností, mohli by se cítit lépe v roli učitele, a také nabídnout více svým studentům.

Během rešerše článků o podpoře a přípravě začínajících učitelů (dále pouze ZU) začalo být brzy nápadné, že většina autorů pochází ze Spojených států amerických (např. Buskist, Davis, 2006; Griggs, 2002; Meyers, Prieto, 2000) a pouze několik z Evropy (např. Park, 2004; Lantz, Smith, Branney, 2008). Důvodem může

například být, že autoři píšou více v národních jazycích a články nejsou dostupné v angličtině (či češtině) nebo není toto téma v současnosti v centru výzkumného zájmu.

Díky nedostatku výzkumů na toto téma v Evropě se několik členů nedávno založené European Network for Psychology Learning and Teaching (EUROPLAT - www.europlat.org) rozhodlo, že je třeba toto téma více prozkoumat, abychom mohli mít na toto téma reálnější a širší pohled. Dalším důvodem byla osobní zkušenost členů EUROPLAT (včetně mé) z jednotlivých zemí, která obvykle potvrzovala, že ZU není věnována dostatečná pozornost.

Dle Buskista (2009) by „ideální“ příprava a podpora měla zahrnovat 1-2 semestry dlouhý kurz učení na univerzitě, který by byl primárně zaměřen na efektivní tvorbu kurzu (jak vytvořit a vést kurz); zvládání třídy a interpersonální dovednosti; efektivní mluvení na veřejnosti a poskytování zpětné vazby (bezprostřední a hodnocení). Kurz by měl být interaktivní, zahrnovat diskuse, možnost pro ZU předvést přednášky a být během nich pozorován atd. Po skončení této přípravy by měl být ZU několikrát v průběhu času pozorován během reálné výuky a získat zpětnou vazbu od mentora či jiných kolegů.

Ideální příprava popsaná výše je poskytována na zhruba 40 % amerických univerzit (nicméně absolvování obvykle není požadováno či požadováno pouze pro ZU, kteří budou brzy učit své kurzy), a přibližně 60 % kvalitních institucí poskytujících vyšší vzdělávání nabízí alespoň jednodenní seminář (Buskist et al., 2002; Meyers, Prieto, 2000).

Tato explorativní studie si klade za cíl zejména a) prozkoumat aktivity začínající učitelů souvisejících s jejich výukou (doktorských studentů, nových členů katedry a magisterských studentů), b) zjistit, jak jsou začínající učitelé připravováni a podporováni v těchto výukových aktivitách.

Metoda

Postup a vzorek

V červnu 2009 byly všem zástupcům EUROPLAT z jednotlivých zemí (jeden či více lidí z dané evropské země a Turecka) a všem katedrám psychologie z České republiky zaslány emaily s internetovými odkazy na online dotazníky a instrukcemi, jak je vyplnit (jeden dotazník pro začínající učitele a druhý pro vedoucí kateder). Zástupci EUROPLAT byli požádáni, aby kontaktovali všechny katedry psychologie ve své zemi a pokusili se je motivovat k zodpovězení dotazníku. Pokud bylo v dané zemi příliš mnoho kateder (např. ve Velké Británii), šlo nám o co nejvíce reprezentativní vzorek ze všech kateder (např. větší, menší, různé kvality). Naším cílem bylo získat velkou šíři dat z různých kateder psychologie v Evropě. Kontaktovali jsme pouze katedry, na kterých se vzdělávají budoucí psychologové, např. kliničtí, sociální, kognitivní či školní. Všechny otázky musely být zodpovězeny v angličtině.

Tabulka 1: Charakteristika vzorku

pohlaví		věk				zaměření zejména na			typ studia			typ PhD studia	
žena	muž	M	SD	min	max	výzkum	výuka	napůl	PhD	Mgr.	zakončeno	interní	externí
111	39	30	6,7	21	59	68	8	20	109	27	12	78	11

Získali jsme celkem 151 validních odpovědí začínajících učitelů ze 73 institucí (+ 28 výpovědí vedoucích kateder či zástupců). Několik respondentů nedokončilo celý dotazník, ale dokončilo alespoň některé z otázek, které již nebyly pouze demografického rázu (tyto výpovědi jsem zahrnul mezi validní). Respondenti jsou z 16 zemí. Většina respondentů je z Velké Británie, Norska, České republiky, Portugalska, Belgie, Švédska a Turecka. Několik respondentů je také ze Slovenska, Slovinska, Španělska, Rakouska, Ukrajiny, Lichtenštejnska a Islandu. Dotazník vyplnilo přibližně 50 % z těch, kteří klikli na LOGIN našeho online dotazníku.

Instrument

Dvě verze online dotazníku. Jedna pro začínající učitele se 37 otevřenými i uzavřenými otázkami. Několik otázek bylo inspirováno dotazníkem “Postgraduates who Teach Survey”, který byl proveden ve Velké Británii (Lantz, Smith, & Branney, 2008). Vedoucí kateder (či jejich zástupci) vyplňovali dotazník se 16 otevřenými i uzavřenými otázkami. Kromě demografických otázek se oba dotazníky zaměřovaly zejména na učení (přímá výuka, semináře) a aktivity související s učením (např. hodnocení, opravy). Výsledky dále prezentované se budou zaměřovat na výuku (bez aktivit souvisejících s výukou) zejména z pohledu samotných začínajících učitelů. Každý respondent obdržel automaticky anonymní ID číslo. Respondenti byli ujištěni, že jména jejich institucí budou po sběru dat anonymizována. Respondenti nemuseli odpovědět na otázky, na které odpovědět nechtěli a odpovědi vybírali z daných alternativ, nebo mohli poskytnout jinou odpověď či vložit upřesňující poznámku.

Výsledky

Kumulativní a relativní četnosti byly počítány pouze z odpovědí, na které dali respondenti nějakou odpověď. Výsledky tak prezentují pouze validní relativní a kumulativní četnosti.

Pro většinu respondentů byla jejich zkušenost s učením obecně nejbliže alternativě (56 %; N = 61): *“Musel/a jsem si vše udělat sám/a. Nikdo mne nevedl, nikdo nepozoroval během hodin. Když jsem o to požádal/a, tak jsem dostal/a nějakou radu.”* Celkem 36 % respondentů (N = 39) si zvolilo alternativu *“Dostal/a jsem nějaké rady, ale musel jsem většinu věcí dělat sám/a. Během hodin jsem byl/a pozorován/a jednou či dvakrát. Byl jsem veden, ale ne moc. Když jsem o to požádal, tak mi někdo pomohl.”* Pouze 9 % respondentů (N = 10) si zvolilo poslední alternativu: *“Dostal/a jsem cenné rady od druhých. Byl/a jsem kontinuálně pozorován/a během hodin. Vedení a rady byly kontinuální.”*

V tabulce 2 můžeme vidět, že v rámci kateder psychologie je běžné, že „většina“ doktorských studentů učí nebo alespoň „někteří ano, někteří ne“. (Magisterští studenti či

„undergraduates“ učí pouze výjimečně a členové katedry učí, protože je to jejich práce.) To ovšem neznamená, že doktorandi učit musí. Většina doktorských studentů vypověděla (65 %; N = 46), že učení není u nich na katedře povinné. Výpovědi vedoucích kateder či jejich zástupců jsou o něco vyšší (a pozitivnější), ale je třeba mít na mysli, že jde o malý vzorek a počet studentů z různých institucí se lišil.

Tabulka 2: Odhad četnosti kolik ph.D studentů v rámci jednotlivých kateder učí (výpovědi studentů i vedoucích kateder)

Kolik PhD studentů učí	%		N	
	studenti	vedoucí kat.	studenti	vedoucí kat.
většina studentů	37	48	40	12
někteří ano, někteří ne	32	28	34	7
je to výjimečné	11	12	12	3
žádní studenti	6	-	6	-

Většina ZU nebyla nikdy (či jen jednou či dvakrát) pozorována v roli učitele (viz tabulka 3). 66 % z těch, kteří byli pozorováni (N = 38) uvedli, že jim byla poskytnuta cenná zpětná vazba.

Tabulka 3: Pozorování v učitelské roli (výpovědi studentů i vedoucích kateder)

Pozorován/a v učitelské roli	%		N	
	studenti	vedoucí kat.	studenti	vedoucí kat.
kontinuálně	4	4	4	1
někdy	15	38	15	9
jednou či dvakrát	26	8	26	2
nikdy	55	50	56	12

Mnoho ZU vypovědělo, že se museli vše naučit „za chodu“ a pomocí příležitostných rad kolegů. Systematické vedení a rady či absolvování užitečného kurzu bylo zmíněno jen několikrát (viz tabulka 4). Každý respondent si mohl vybrat více než jednu alternativu. Ti, kteří se zúčastnili kurzu, vypověděli, že byl velmi užitečný (43 %), celkem užitečný (44 %) a ne moc užitečný (13 %).

Tabulka 4: Co začínajícím učitelům pomáhá zlepšit jejich učitelské dovednosti?

Co pomáhá ZU zlepšit učitelské dovednosti?	%	N
Nic. Musel/a jsem se všechno naučit tím, jak jsem to dělal/a.	31	49
Čtením knih o daném tématu	16	25
Občasná rada kolegů	34	54
Byl/a jsem systematicky veden/a a dostával/a jsem rady od ostatních.	7	11
Hodně jsem načerpal(a) z kurzu.	12	19

Pokud by ZU neučili, tak by dle jejich názoru nejvíce postrádali mnoho znalostí o psychologii (32 %; N = 62), dobrou pauzu od výzkumu (30 %; N = 58) a extra peníze (12 %; N = 24). Na druhou stranu by „neučení“ také něco přineslo, např.: více času na výzkum či méně stresu (detaily viz tabulka 5). Každý respondent si mohl vybrat více než jednu alternativu.

Tabulka 5: Co by bylo lepší, pokud by začínající učitelé nemuseli učit?

Lepší, pokud by nemuseli učit	%	N
Měl/a bych více času na vlastní výzkum	45	68
Neztrácel/a bych čas učením a přípravou	5	8
Nebyl/a bych tolik stresovaná	21	32
Nemusel/a bych tolik číst	2	3
Nemyslím si, že by bylo dobré kdybych neučil/a	25	38

Na otázku, zdali je nějaký výcvik (kurz), který ZU podle vlastního názoru potřebují, mnoho ZU zvolilo v odpovědi alespoň jednu oblast (viz tabulka 6). Každý respondent si mohl vybrat více než jednu alternativu.

Tabulka 6: Výcvik (kurz), který ZU cítí, že potřebují

Výcvik, který by ZU potřebovali	%	N
Příprava přednášek	20	46
Práce s obtížnými studenty	19	42
Práce s velkými skupinami	8	17
Práce s malými skupinami	15	34
Hodnocení	14	17
Zvyšování motivace studentů	25	31

Většina ZU byla buď celkem spokojena, nebo nepříliš spokojena s nabídkou tréninku a kurzů o výuce. To by mohlo znamenat, že kurzy jednak nejsou dostupné nebo jde o kurzy ne moc dobré kvality (viz tabulka 8). Každý respondent si mohl vybrat více než jednu alternativu.

Tabulka 7: Spokojenost s dostupným tréninkem a kurzy

Úroveň spokojenosti	%	N
Velmi spokojen/a	6	9
Celkem spokojen/a	21	32
Spiše nespokojen/a	25	38
Nespokojen/a	11	16

Nakonec bych rád ilustrovat hlavní potíže, se kterými se ZU potýkají, prostřednictvím krátkých ukázek z otevřených výpovědí. Tyto tři ukázky se zaměřují na kvalitu a kvantitu kurzů a zpětnou vazbu. Myslím, že nepotřebují další komentář.

„Je tu povinný kurz o výuce pro doktorské studenty. Je to zdaleka ten nejhorší kurz, jakým jsem ve svém životě prošla. Ale získala jsem velmi jasnou představu, co NEDĚLAT a jak NECHCI učit.“ (40 let, žena, doktorandka)

„Často není žádná opravdová zpětná vazba na výuku. Bylo by dobré mít strukturované učení a specifickou zpětnou vazbu o tom, jak a zdali se člověk rozvíjí. Zpětná vazba od studentů však není vždy přesná, a proto mohou být první roky hodně izolovaným učebním procesem, který je hodně závislý na sociální síti a schopnostech mladého učitele najít pomoc a informaci v těchto sítích.“ (31 let, žena, doktorandka)

„Učení mám moc ráda, ale jsem zklamaná, jak málo výcviku je postgraduálním studentům poskytováno. Myslím si, že studenti by byli šokováni, kdyby věděli, jak málo přípravy máme.“ (52 let, žena, doktorandka)

Diskuse a závěry

Výsledky ukazují, že většina začínajících učitelů nebyla vedena (či ne dostatečně vedena), měla pouze občasnou podporu, pokud o ni požádali, neprošli žádným výcvikem v učení nebo byl jejich výcvik nekvalitní. Výpovědi vedoucích kateder jsou o něco optimističtější, což je v podobných výzkumech běžným jevem (např. Myers, Prieto, 2000). Nicméně je třeba být opatrný při interpretaci této diskrepance, vzhledem k malému vzorku a různému počtu studentů z jednotlivých kateder.

Pokud bychom brali v úvahu výsledky, tak jak je máme k dispozici, mohly by být velmi znepokojující. Je ale třeba být obezřetný při hodnocení těchto zjištění. Zaprvé, i když by většina ZU neměla dostatečný výcvik a podporu, nevíme, zda se situace zlepšuje, či zhoršuje, neboť nemáme data, se kterými můžeme naše výsledky porovnat. Zadruhé, jelikož je vzorek nenáhodný a data jsou souhrnem odpovědí z různých zemí a různých kateder (a od různého počtu ZU), mohlo se stát, že naši respondenti pocházejí převážně z těch kateder, které se tolik „nestarají“ o přípravu. To se jistě mohlo stát, ale na druhou stranu už víme (či máme alespoň silnou víru), že velký podíl ZU bude pravděpodobně v podobné situaci.

Výsledky také ukazují, že učení se zdá být pro ZU také prospěšné. ZU vypověděly, že by postrádali mnoho znalostí o psychologii, radost, dobrou pauzu od výzkumu a extra peníze. Na druhou stranu by „neučit“ mělo i svá pozitiva, např. více času na vlastní výzkum a méně stresu, což koresponduje s výsledky výzkumu z Velké Británie (Lantz, Smith, Branney, 2008). Myslím si, že většina nevýhod by určitě mohla být zmírněna systematictější přístupem k přípravě ZU a úpravou míry zapojení doktorských studentů do výuky (Hickson, Fishburne, 2005; Park, 2004).

Pokud se pokusíme porovnat naše výsledky s podobnými výzkumy z USA (se všemi limity, které takové srovnání vyžaduje), zjistíme, že situace v USA se zdá být obecně o něco lepší (např. mentorování, nabídka kurzů) a „ideální“ příprava a podpora je relativně výjimečná v USA i v Evropě (Buskist, 2009; Buskist et al., 2002; Meyers, Prieto, 2000).

Dobré je, že se můžeme naučit mnoho z dobrých příkladů a nemusíme vymýšlet efektivní cesty, jak ZU připravovat na jejich úkol (Park, 2004). To nám dává skvělou možnost něco udělat a daný stav zlepšit.

Jaká je možná cena, pokud bychom nadále poskytovali ZU žádnou či neadekvátní přípravu na výuku? Dle Wimer a Prieto (2004) tyto konsekvence zahrnují a) postupný úpadek úrovně pracovníků katedry, b) sníženou efektivnost učení (studenti mohou být hůře připraveni), c) ZU mohou ztratit zájem učit. To jsou vážné konsekvence a otázka, která se nabízí, je, proč je věnováno tak málo úsilí podpoře začínajících učitelů psychologie?

Výsledky našeho průzkumu nenabízí konkrétní odpověď, ale můžeme spekulovat o možných důvodech:

- 1) Nikoho to nezajímá. Navíc studenti samotní proti tomuto stavu neprotestují. Vedoucí kateder mají na starosti důležitější věci.
- 2) Nikdo si není tohoto problému vědom. Mnozí učitelé sami žádným tréninkem neprošli a mnozí potencionální mentoři nemají s mentoringem osobní zkušenost.
- 3) Nedostatečná příprava není reálným problémem, protože ZU má možnost a právo si rozvinout vlastní učební styl a může požádat o pomoc, jestli ji bude chtít. (Tento darwinistický argument, se nezdá být ve světle výsledků a konsekvencí takového přístupu moc silný).
- 4) Velký tlak na excelenci ve výzkumu (jistě žádoucí) a téměř žádný tlak na zkvalitnění učitelských schopností (Hickson, Fishburne, 2005). Tento argument slychávám od mnoha lidí z různých zemí Evropy a platí i pro USA.

Doufám, že tato výzkumná zjištění mohou sloužit k podpoře diskuse, jak my všichni můžeme změnit situaci ZU a jejich přípravy. I kdyby nebyl stav věcí tak špatný, jak se bojíme, že je, a minuli jsme ty katedry, které poskytují přípravu ZU na opravdu vysoké úrovni (mám radost, že jich vidím v Evropě čím dál víc), stále je nepochybně mnoho začínajících učitelů, kteří neprošli výcvikem a byli málo podporováni. Proto bychom měli více myslet na ně i na jejich studenty, kteří si také zaslouží dobré učitele. Stejně jako v podnikání či průmyslu, katedry psychologie musí investovat do svých pracovníků. Pokud nebudou, víme, co se stane...

PREPARATION FOR TEACHING PSYCHOLOGY: THE EXPERIENCE OF BEGINNING UNIVERSITY TEACHERS IN EUROPE

Abstract: This exploratory study focuses on the experience of beginning university teachers (both students and faculty members) with their preparation for teaching. Data were collected by online questionnaires in June 2009 in several European countries both from the point of view of beginning teachers (in particular) and department heads, all under the auspices of EUROPLAT - European Network for Psychology Learning & Teaching. Most of the respondents were PhD students. Teaching is usually not compulsory for them, but it is very common that they do at least some teaching. Results show that majority of beginning teachers in our sample do not receive enough training or support for carrying out their teaching responsibilities.

Keywords: teaching psychology, beginning teacher, teacher preparation, support, higher education, Europlat