

a na rôznej úrovni pracujú s rodičmi. Dobrá spolupráca a vzťah rodiny a školy môže deficit rodičov vo výchove doplniť.

Nevyhnutná je tiež príprava mládeže pre rodinný život, so zvláštnym dôrazom na výchovné aspekty rodinného života.

Hodnotová výchova v rodine by sa mala stať podstatnou časťou pedagogiky rodiny.

Použitá literatúra

- [1] Brezinka, W.: Werterziehung. Frankfurt, Pädagogische Rundschau, 44, 1990, s. 371–394.
- [2] Kosová, B.: Zmysel života a ciele výchovy. In: Pedagogická revue, 45, 1993, č. 5–6, s. 241–251.
- [3] Kučerová, S.: Hodnoty a výchova. KPÚ, Praha 1969.
- [4] Kučerová, S.: Človek — hodnoty — výchova. ManaCon, Prešov 1996.
- [5] Olivar, R. R.: Etická výchova. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 1992.
- [6] Potočárová, M.: Vplyv rodiny na hodnotovú orientáciu detí. Dizertačná práca. Bratislava 1996.
- [7] Raths, L. E., Harmin, M., Simin, S. B.: Werte und Ziele. Verlag J. Pfeiffer, München 1976.
- [8] Rogers, C. R.: Ako byť sám sebou. Iris, Bratislava 1995.
- [9] Schaefferová, E.: Co je rodina? Návrat, Praha 1995.
- [10] Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E.: Kapitoly z rodinné výchovy. Fortuna, Praha 1992.
- [11] Švec, Š.: Humanizácia všeobecného vzdelávania. In: Pedagogická revue, 48, 1991, č. 5, s. 342–349.
- [12] Zelina, M.: Humanizácia školstva. Psychodiagnostika, Bratislava 1993.
- [13] Zelina, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Iris, Bratislava 1994.

Pedagogická praxe v pregraduálnej príprave učiteľů a její reflexe

Danuše Nezvalová

Důležitou součástí vzdělávání budoucích učitelů je pedagogická praxe. I když v mnoha zemích je hlavní komponentou učitelské přípravy a je patrně úsilí, směřující ke zvýšení kvality pedagogické praxe, je tato oblast nejméně rozvinutou oblastí profesionální přípravy budoucích učitelů a nezískala ani větší výzkumnou pozornost (Griffin, 1989).

Rozvoj v oblasti pedagogické praxe je orientován do několika okruhů (Zeichner, 1990):

- na rozvoj tematických programů učitelského vzdělávání, které jsou koherentní s koncepcemi role učitele,
- na rozvoj kurikulárního praktika v těsné souvislosti s pedagogickou praxí,
- na rozvoj cvičných škol.

Rozvoj těchto oblastí je rovněž odpovědí na mnoho problémů, které souvisejí s pedagogickou praxí a k nimž patří:

- Nezbytná koordinace mezi teorií prezentovanou vzdělávací institucí a praktickou zkušeností studenta ve škole. To je důvod pro rozvoj tematických programů a specifických kursů, které jsou úzce spjaty s pedagogickou praxí.
- Absence jasné struktury pedagogické praxe ve vztahu k vágnímu definování cílů v kurikulu. Z toho vyplývá, že explicitní kurikulum je nezbytné.
- Chybějící konzultace a konsensus mezi vzdělávací institucí a cvičnou školou nebo mezi učiteli fakulty a cvičnými učiteli na škole. Neadekvátní koordinace zvyšuje pravděpodobnost chybných kroků.
- Nedostatky ve vedení studentů učiteli fakulty a cvičnými učiteli. To vyžaduje vytvoření modelu vzdělávání cvičných učitelů.
- Problematická kvalita škol, kde probíhá pedagogická praxe. Je vhodné nalézt takovou školu, která reflektuje záměry učitele vzdělávající instituce.

Rovněž výzkum pedagogické praxe studentů není jednoduchou záležitostí.

1. Prvním problémem pro výzkum v oblasti pedagogické praxe je značná diversifikace cvičných škol. Studenti vykonávají pedagogickou praxi na značném počtu škol, s velkým počtem cvičných učitelů a ve velkém počtu předmětů a vyučovacích hodin. Za těchto okolností se obtížně ve výzkumu řídí a kontrolují podmínky výzkumu. Není pak zejména jednoduché vytvořit obecné závěry.
2. Problémem jsou rovněž závislé a nezávislé proměnné. Je zde málo zkušeností, konsensu vzhledem k cílům výzkumu.
3. Třetí problém výzkumů leží ve skutečnosti, že cviční učitelé na školách nejsou přesvědčeni o nezbytnosti výzkumu a neradí na něm spolupracují.

Pokud hovoříme o *rolí pedagogické praxe*, pak máme na mysli její očekávaný přínos k formování kompetentního učitele v jeho celistvosti. Poněvadž neexistuje přesné vymezení „kompetentního učitele“, je vhodné shrnout různé pohledy do dvou skupin.

První skupina názorů chápe vyučování jako aplikovanou vědu a prosazuje vyučování založené na výzkumu, druhá skupina pak chápe vyučování

jako reflexivní praxi. Většinou kurikula přípravy budoucích učitelů zahrnují oba tyto přístupy.

V orientaci „vyučování založeném na výzkumu“ je hlavní myšlenkou, že pedagogický výzkum může zásadně přispívat ke kompetenci učitele. Cíle kurikula v těchto intencích jsou založeny na vytváření vědomostí a dovedností, které se ukázaly ve výzkumu důležité a efektivní v získávání očekávaných výsledků žáků (proces–výsledek). Kritikové tohoto přístupu uvádějí, že na učitele je pohlíženo jako na technika. V tomto přístupu je možná interpretace vyučování jako aplikované vědy. Důležitou funkcí informací z teorie a výzkumu se zdá být zdůraznění praktické svobody učitelů poskytnutím pojmů a kategorií pro pozorování a interpretaci reality ve třídě více systematickým a detailním způsobem (Verlop, 1989). V této orientaci je mnoho nuancí, např. zaměření na výcvik dovedností studentů v rozhodování a řešení problémů (Zeichner, 1990).

Diskuse, týkající se přínosu pedagogického výzkumu k efektivitě vyučování se zintenzivnily v osmdesátých letech vlivem kognitivní reorientace. Vzniká tak mnoho otázek, např.: Je možné identifikovat jisté strategie, které by prokázaly vyšší efektivitu při vytváření rozhodovacích a plánovacích dovedností během vzdělávání budoucích učitelů? S rozdílnými názory, týkajícími se těchto problémů je možno se setkat v některých výzkumech učitelova myšlení, a to u Lamperta a Clarka na jedné straně a u Flodena a Klinzinga na druhé straně. Jedna důležitá otázka z toho vyplývá: Jak může přispět pochopení expertních vědomostí a expertního myšlení k přípravě budoucích učitelů? Hlavní otázkou z hlediska přípravy učitelů zůstává, jak se mohou informace z pedagogického výzkumu stát součástí kognitivní struktury studenta a jak jich lze využít při vyučování.

Klíčovou roli v efektivitě pedagogické praxe hrají všichni její účastníci, především student učitelství, kooperující učitel na škole a učitel vzdělávací instituce. Obecně řečeno, studenti mnohdy uvádějí, že se naučí více od kooperujícího učitele než v seminářích či v praxi. Tato interpretace reality může být obecně vyjádřenou zkušeností, že dovednost učení vyučovat je především záležitostí pokusů a omylů. Některé výzkumy však ukazují, že praktická zkušenost nepřispívá příliš k očekávaným změnám v učitelském myšlení a v jednání budoucích učitelů (Corrigan a Haberman, 1990). Výzkum poukazuje na možnost kontraproduktivních efektů pedagogické praxe na očekávaný rozvoj profesionálních dovedností studentů učitelství. Výzkumné studie, zaměřené na vztah délky pedagogické praxe a očekávaných změn v jednání studenta učitelství neposkytují rovněž jasný obraz. Některé výzkumy (Beyer, 1984, Hawley, 1990) ukazují, že rostoucí délka praktické

komponenty učitelské přípravy nemusí mít pozitivní efekt na profesionální dovednosti.

Mnoho výzkumných prací ukazuje, že kooperující učitel má velký vliv na pedagogické myšlení a jednání studenta učitelství (Boydell, 1991, Copas, 1988, Grimmett a Ratzlaf, 1986), a dochází k závěru, že role kooperujícího učitele je slabě definována a že je často kooperující učitel pro tuto roli nedostatečně připraven. V některých studiích (Olson a Carter, 1989) je naznačeno, že lepších výsledků ve vedení studentů dosahují učitelé, kteří byli pro tuto činnost připraveni ve speciálních kursech, a proto jsou tyto kursy pro kooperující učitele doporučovány.

Některé studie jsou zaměřeny na sledování výsledků pedagogické praxe ve vztahu k jejímu vedení učiteli vzdělávací instituce. Zeichner a Tabachnik (1982) studovali hodnotový systém vedoucích učitelů a analyzovali jejich rozhovory se studenty. Identifikovali tři hodnotové systémy: technicko-instrumentální, kritický a podpůrný (orientovaný na podporu osobnosti studenta). K obdobným kategoriím dochází i Zahorik (1988). První přístup převážně užívá deskripce jednání studenta, druhý pak interpretuje jeho myšlení a třetí podporuje jeho vlastní motivaci, zájem a profesionální růst. Dochází se k závěru, že tyto přístupy by měly být integrovány a vytvářet jednotný celek.

V poslední době se stává populárním pojmem profesionálního rozvoje učitele reflexe. Mnoho vzdělávacích programů pregraduální přípravy učitelů se snaží být na reflexivním modelu založeno. Reflexe se zejména aplikuje v průběhu pedagogické praxe. Jde tedy o tzv. reflexivní orientaci.

Vedení pedagogické praxe obecně předpokládá vertikální autoritativní vztahy. Je možné uvažovat i o horizontálních vztazích založených na určitém sebevedení a výměně zkušeností mezi studenty učitelství. Jde o učení se vlastní zodpovědností, které stimuluje reflexivní vyučování. Smyth (1984) považuje hospitaci, pozorování a diskusi za nejdůležitější způsoby, kterými mohou budoucí učitelé vzájemně stimulovat kritické a reflexivní vyučování.

Reflexe je spojena s mnoha činnostmi: analyzovat, diskutovat, hodnotit a změnit svoji vlastní strategii vyučování, zvýšit řízení svého vlastního profesionálního růstu, ovlivnit budoucí změnu ve vzdělávání, být schopen řídit svou vlastní budoucnost. Reflexe má filozofickou a kritickou dimenzi. Je to příležitost, kdy učitel přemýšlí o vzdělávacích záměrech, svých profesionálních cílech a hodnotách své vlastní práce. Reflexe ve vyučování je pojímána jako pozorování a adaptace vlastního jednání. Vyučování zahrnuje proces činnosti, její reflexi a úsilí adaptace jednání k dané situaci. Reflexe klade důraz na hodnocení výsledku činnosti. Učitel po hodině zpětně reflektuje události, analyzuje obtíže a rozhodnutí. Tato reflexe má význam pro příští

činnost. Důležitým elementem reflexe je schopnost podívat se zpět na svou minulou činnost, analyzovat ji a objevit ty prvky, které vedou k pozitivnímu vlastnímu růstu. Vlastní zkušenost a činnost obohacuje teoretické vědomosti a činí je použitelnými. Proces reflexe je vytvářenou dovedností a budoucí učitelé by měli být v průběhu své pedagogické praxe k této dovednosti vedeni. Jestliže chceme připravit učitele reflektujícího svou vlastní zkušenost a činícího smysluplná rozhodnutí o své vlastní činnosti, pak potřebujeme nalézt cesty, jak rozlišovat mezi dobrým a špatným učením z vlastní zkušenosti, dobrým a špatným rozhodováním. Potřebujeme na jedné straně nalézt cestu, jak rozeznat podstatná a důležitá profesionální rozhodnutí a na druhé straně definovat společné profesionální standardy.

Populární cestou, jak zvládnout tento problém, je vytvořit minimální standardy chování učitele. Jiným populárním řešením je vytvořit standardy kvantity a kvality takových praktických vědomostí, které signifikantně ovlivňují kvalitu rozhodování učitele. Další možností je vytvoření nezávislých standardů a systém sebevedení, které zkouší vlastní profesionalitu a monitorují vlastní praxi. Je to návrh reflexivního modelu, který předpokládá, že učitelé jsou kvalifikováni pro monitorování své vlastní praxe.

Nicméně i v „orientaci založené na výzkumu“ lze najít prvky „reflexivní orientace“ (Schon 1983, 1987). V kursech, které jsou orientovány k vyučování jako reflektivní praxi, tato orientace vede k mnoha inovacím, zejména v oblasti pedagogické praxe. Na tuto praxi je pohlíženo jako na oblast, ve které student může rozvíjet své profesionální dovednosti, nebo jako na formu výzkumu a experimentování. V tomto kontextu mnoho forem vedení pedagogické praxe může být rozvíjeno jako reflexivní vedení.

Přístupy k realizaci pedagogické praxe

Pedagogická praxe v zahraničních programech přípravy budoucích učitelů je chápána jako integrální součást pedagogických disciplín, navazuje na jednotlivé předměty pedagogických věd a vzájemně je integruje (Nezvalová, 1994). Vytváří spojnici mezi teorií a praxí. Student má možnost aplikovat své teoretické vědomosti v konkrétních vyučovacích situacích. Plně je využíváno principu reflexe vlastní činnosti (Nezvalová, 1995). Ovšem na tuto schopnost aplikace svých teoretických vědomostí, profesionálních dovedností a reflexe je systematicky připravován prostřednictvím microteachingu, počítačových simulací a systematickým pozorováním vyučovacích hodin za vedení vysokoškolského učitele. Vytváření didaktických dovedností a praktických zkušeností je realizováno v několika fázích:

- laboratorní zkušenosti: studenti v laboratoři mohou experimentovat, hodnotit a reflektovat vyučování využitím microteachingu, simulace, pozorováním videozáznamů vyučovacích hodin, analýzou záznamů a protokolů vyučovacích hodin;
- klinické zkušenosti: jsou zaměřeny na pozorování činnosti učitelů a žáků ve vyučovacích hodinách s následnou analýzou prováděnou ve spolupráci s vysokoškolským učitelem;
- počáteční praxe: vyučovací činnost studentů učitelství v malých skupinách žáků a její reflexe pod vedením fakultního a cvičného učitele;
- souvislá praxe: student působí po celý den ve škole za vedení cvičného učitele a kontroly fakultního učitele, včetně následné reflexe činnosti (rovněž písemné reflexe).

Pedagogická praxe ve studijních programech učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů je chápána jako součást přípravy budoucích učitelů. Na fakultách vzdělávajících učitele (přírodovědecká, filozofická, pedagogická, tělesné kultury a sportu) UP v Olomouci je v současné době realizován jednotný model pedagogické praxe. Tento model je tvořen dvěma bloky souvislé pedagogické praxe v celkové délce 6 týdnů. Tuto praxi vykonává student učitelství pod vedením učitelů na kooperujících školách. Zpravidla jedenkrát v průběhu každého bloku hospituje vedoucí vysokoškolský učitel v hodinách, vedených studentem učitelství.

Ve školním roce 1994/95 byl proveden mikrovýzkum, zaměřený na zjištění, jak studenti V. ročníku studia učitelství, reflektují pedagogickou praxi. Výzkumný vzorek byl poměrně malý (43 respondentů). Bylo použito dotazníku s deseti škálovými položkami. Účelem každé položky bylo zjistit způsob reflexe pedagogické praxe studentem učitelství. Dále byla provedena analýza písemných hodnocení studentů cvičnými učiteli v průběhu jejich pedagogické praxe. Z tohoto mikrovýzkumu lze uvést následující výsledky:

- většina studentů (92 %) si myslí, že pedagogická praxe je nezbytnou součástí přípravy budoucího učitele a považuje za správné, že je zařazena do studijního programu učitelského studia,
- studenti učitelství převážně (69 %) hodnotí pedagogickou praxi pozitivně,
- podmínky pro vykonání pedagogické praxe největší počet studentů (78 %) považuje za optimální,
- většina studentů (62 %) uvádí, že cvičný učitel věnoval vedení pedagogické praxe, zejména pak přípravě na vyučovací hodinu náležitou pozornost,
- příznivě byly hodnoceny rozbory hospitovaných hodin (78 % respondentů),
- většina studentů vysoce hodnotila profesionalitu cvičného učitele (67 %),
- většina studentů (98 %) byla příznivě hodnocena cvičnými učiteli,
- při hodnocení studentů se cviční učitelé většinou zaměřovali na obecné pedagogické kvality studenta, vztah studentů k žákům, kvalitu přípravy na vyučovací hodiny, didaktické dovednosti, řízení vyučovací hodiny,
- reflexe vlastní činnosti studenta byla realizovaná minimálně (2,3 %).

Na základě mikrovýzkumu lze říci, že studenti pozitivně reflektují pedagogickou praxi. Uvědomují si, že pedagogická praxe je nezbytnou součástí jejich přípravy. Je přínosem pro jejich profesionální orientaci. Cviční učitelé věnují vedení pedagogické praxe studentů náležitou pozornost. Student učitelství je hodnocen cvičným učitelem, který analyzuje jednotlivé didaktické činnosti studenta. Není ale věnována pozornost tomu, jak student sám hodnotí tyto své činnosti, tj. jeho reflexi vlastní činnosti. Reflexe se nedoceňuje a takřka není v průběhu pedagogické praxe aplikována. Studenti ani písemně nereflektují své didaktické myšlení a jednání. Budoucí učitelé by však měli být v průběhu profesní přípravy k systematické reflexi vedeni. Do přípravy pedagogické praxe by bylo proto vhodné zahrnout i přípravu cvičných učitelů k reflexivnímu pojetí pedagogické praxe.

Závěr

Pedagogická praxe je přirozenou součástí přípravy budoucího učitele. Je prvním vstupem studenta do reálného světa výuky. Je oblastí, které je doposud věnována poměrně malá pozornost jak v oblasti výzkumné, tak i kurikulární. Jen malý počet výzkumných prací je orientován do této oblasti. Ve vzdělávacích programech institucí vzdělávajících učitele postavení pedagogické praxe není takové, jak by odpovídalo jejímu významu. Rovněž využití reflexe při vytváření pedagogického myšlení a jednání, didaktických dovedností není v dostatečné míře zabudováno do přípravy budoucích učitelů. Je patrné, že oblast pedagogické praxe má ještě mnoho nedořešených problémů. Je jednou z oblastí, která by umožnila propojení mezi institucemi vzdělávajícími učitele a školami, což by přineslo prospěch oběma stranám. Jen tak dojde ke zkvalitnění pedagogické praxe, která je integrální součástí profesionální přípravy učitele.

Literatura

- Beyer, L. E.: Field experience, ideology, and the development of critical reflexivity. In: *Journal of Teacher Education*, 15, 1984, p. 36–42.
- Boydell, D.: Issues in teaching practice supervision research: A review of the literature. In: Katz, L. G., Raths, J. D. (ed.): *Advances in Teacher Education*. Norwood, 1991, Vol. 4, p. 137–154.
- Copas, E. M.: Critical requirements for cooperating teachers. In: *Journal of Teacher Education*, 35, 1984, p. 49–54.
- Corrigan, D. C., Haberman, M.: The context of teacher education. In: Houston, W. R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Mac Millan, New York 1990, p. 195–211.

- Floden, R. E., Klinzing, H. G.: What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. In: *Educational Researcher*, 19, 1990, p. 15–20.
- Griffin, G. A.: A descriptive study of student teaching. In: *The Elementary School Journal*, 89, 1989, p. 343–364.
- Grimmett, P. P., Ratzlaff, H. C.: Expectations for the cooperating role. In: *Journal of Teacher Education*, 37, 1986, p. 41–51.
- Hawley, W. D.: Systematic analysis, public policy-making and teacher education. In: Houston, W. R. (Ed): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Mac Millan, 1990, p. 136–156.
- Lampert, M., Clark, C. M.: Expert knowledge and expert thinking in teaching: a response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19, p. 21–23.
- Nezvalová, D.: Pedagogické disciplíny a pregraduální příprava učitele. Olomouc, 1994, 13 s.
- Nezvalová, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. In: *Pedagogika* 44, 1994, č. 3, s. 241–245.
- Olson, P. M., Carter, K.: The capabilities of cooperating teachers in USA schools for communicating knowledge about teaching. In: *Journal of Teacher Education*, 15, 1989, p. 113–132.
- Schon, D. A.: *The reflective practitioner*. New York, Basic Books 1983.
- Schon, D. A.: *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass, 1987.
- Smyth, W. J.: Teacher as collaborative learners in clinical supervision: a-state-of-the-art-review. In: *Journal of Education for Teaching*, 10, 1984, p. 24–39.
- Verloop, N.: *Interactive cognitions of student-teachers, an intervention study*. CITO, Arnhem 1989.
- Zahorik, J. A.: The observing-conferencing role of university supervisors. In: *Journal of Teacher Education*, 39, 1988, p. 9–16.
- Zeichner, K. M.: Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. In: *Journal of Education for Teaching*, 16, 1990, p. 105–133.
- Zeichner, K. M., Tabachnik, L. M.: The beliefsystems of university supervisors in an elementary student-teaching program. In: *Journal of Education for Teaching*, 8, 1982, p. 34–55.

Redakční poznámka

K reflexi pedagogické praxe v pregraduální přípravě učitelů přispívaly v našich podmínkách tzv. pedagogické deníky studujících. O jejich využití z hlediska výzkumu viz např. M. Černotová, *Pedagogická orientace* 95, 16–17, str. 77 a násl.