

Pokusil jsem se zamyslet pouze nad některými inovačními zdroji v oblasti pregraduální pedagogické přípravy učitelů. I když jde o obecnější východiska a myšlenky, mají svoji specifickou podobu v přípravě budoucích učitelů pro 1. stupeň základní školy, studentů všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň základní školy a školu střední. Zároveň je patrné, že naznačené zdroje inovací spolu souvisí.

Literatura

- [1] Geddis, A. N.: Transforming subject-matter knowledge: the role of pedagogical content knowledge in learning to reflect on teaching. *Int. J. Sci. Educ.*, 15, 1993, č. 6, s. 673–683.
- [2] Jakowicka, M.: *Mozlivosci ktalcenia nauczycieli w wyszych szkolach pedagogicznych.* *Ruch pedagogiczny*, 29, 1987, č. 6, s. 27–45.
- [3] Oser, F.: Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1987, č. 6, s. 805–822.
- [4] Štech, S.: Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 310–320.
- [5] Švec, V.: Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 1994, č. 12–13, s. 26–32.
- [6] Švec, V.: Význam sebereflexe v učitelské přípravě. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 12–22.
- [7] *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků ze semináře.* Brno, Pedagogická fakulta 1995.
- [8] *Učitel — jeho příprava a požadavky školské praxe. Sborník referátů z 2. konference České asociace pedagogického výzkumu. Ústí nad Labem, Česká asociace pedagogického výzkumu a Pedagogická fakulta 1994.*

Příspěvek ke genezi učitelské profese

Zdeněk Kalhous — František Horák

V současnosti snad už není nutné připomínat specifčnost a náročnost učitelské profese. Také není pochyb o tom, že na začátku učitelské praxe je nezbytné určité období, v němž je adeptům učitelství věnovaná zvláštní péče, aby se co nejdříve a co nejúčinněji adaptovali. Už v roce 1975 doporučilo tehdejší MŠ ČSR svou instrukcí uvádění začínajících učitelů do praxe. V roce 1977 vydává MŠ ČSR vyhlášku č. 79 o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků, jehož součástí je i uvádění začínajících učitelů do praxe. Na vyhlášku pak navazuje instrukce MŠ ČSR

k uvádění začínajících učitelů do praxe a k postgraduálnímu, specializačnímu a funkčnímu studiu. Ať už tehdy byly motivy pro tato opatření jakékoli a bez ohledu na to, jak tento systém dalšího vzdělávání učitelů (včetně uvádění do praxe) nakonec fungoval, nemůžeme nevidět jeho smysluplnost a v mnoha ohledech dobrý efekt.

Už v roce 1985, tedy 10 let po vydání první instrukce, jsme se pokusili o první zhodnocení účinnosti tohoto systému (Kalhous, 1986, 1987). Nyní již s dvacetiletým odstupem se k tématu vracíme a pokusíme se o doplňující a inovovaný pohled, i když problematice začínajících učitelů byla věnována v posledních letech řada článků v pedagogických časopisech. Nejnověji vyšla práce O. Šimoníka *Začínající učitel* (Šimoník, 1994). Ačkoli jde o pohledy různorodé, přece jen lze hledat styčné body a snažit se téma, které si to nepochybně zaslouží, oživit.

Výzkumné šetření

Na přelomu let 1994 a 1995 byl distribuován anonymní dotazník určený začínajícím učitelům, tj. učitelům s převážně jednoroční až tříletou praxí na škole. Rozesláno bylo 400 dotazníků. K vyhlášenému datu pro odevzdání se nám vrátilo 187 (tj. 46,75 %) dotazníků použitelných pro zpracování. Vřelý dík autorů patří všem těmto začínajícím kolegům, kteří pečlivě dotazník vyplnili a řadou kvalitních postřehů doplnili. Dotazník byl rozdělen do tří skupin otázek:

V první skupině otázek jsme se zajímali o druh absolvované vysoké školy, aprobaci, školu, na níž začínající učitel působí, o to, zda působí současně jako třídní učitel a zda měl či má svého uvádějícího učitele, zda a v jakém rozsahu mohl využít hospitací uvádějícího učitele nebo jiného zkušeného učitele ve své výuce a vlastních hospitací u druhých, jak odpovídaly první dojmy ze školy představám o učitelském povolání, kolik času potřebuje v průměru denně k přípravě na vyučování a co mu při přípravě na výuku nejvíce pomáhá.

Ve druhé skupině otázek jsme respondenty vyzvali k reflexi srovnání jejich odborných znalostí s učitelskou praxí, ke zhodnocení kvality přípravy v jednotlivých složkách (pedagogické, psychologické, odborně předmětové a v didaktikách předmětů) a k doporučení na zlepšení v jednotlivých oblastech.

Ve třetí skupině otázek jsme nechali respondenty posoudit potřebnost vybraných pedagogických vědomostí a dovedností pro samotnou učitelskou praxi a pro rozvoj učitelské osobnosti. Jednalo se o 44 poznatků a činností nejrůznější povahy, jejichž potřebnost byla vyjadřována na pětistupňové

škále. Na závěr se mohli respondenti volně vyjádřit a sdělit to, co považují za důležité.

Kvantifikace odpovědí (první a zčásti i druhé třídění) byla provedena s použitím počítače. Získali jsme tak velké množství dat zahrnutých do tabulek, diagramů a grafů se značnou vypovídací hodnotou. Pro účel tohoto sdělení vybíráme jen některé nejvýznamnější údaje a pokusíme se o jejich interpretaci. Postupujeme podle zmíněných tří skupin otázek a v zájmu zpřehlednění užíváme převážně jen procentovou frekvenci (vzhledem k tomu, že některé položky zůstaly bez odpovědi nebo dovozovaly několik odpovědí, celkový součet nemusí činit vždy 100 %).

V souboru ($N = 187$) bylo 21,5 % mužů a 78,5 % žen, což vcelku koresponduje se současným stavem v globálu. Z nich 54,0 % učí na základní škole (ZŠ), 3,7 % na gymnáziu (G), 24,1 % na střední odborné škole (SOŠ), 3,2 % na středním odborném učilišti (SOU), 4,2 % učilo již na několika z uvedených škol (např. ZŠ a G), 8,0 % jinde a 2,7 % školu neuvvedlo.

Nejvíce respondentů tvoří absolventi učitelských fakult — 70,6 % fakulty pedagogické, 10,2 % fakulty přírodovědecké a 5,9 % fakulty filozofické, přičemž 56,7 % všech respondentů studovalo na UP v Olomouci a 31,6 % na MU v Brně. Z hlediska aprobace — 38,9 % respondentů studovalo obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 5.–12. ročník v různých kombinacích (nejpočetnější jsou kombinace český jazyk – občanská výchova 8,6 %, matematika – fyzika 3,7 %, fyzika – základy techniky 2,7 %, český jazyk – dějepis 2,1 % a český jazyk – hudební výchova rovněž 2,1 %), 25,7 % studovalo obor učitelství pro 1. stupeň základní školy, 13,9 % speciální pedagogiku a 5,3 % obor učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy.

Pouze 64,7 % začínajících učitelů mělo svého uvádějího učitele, zato ale 74,3 % z nich zastávalo funkci třídního učitele. Značné rozdíly jsou i v počtu hodin, ve kterých uvádějí učitel nebo starší kolegové u začínajícího učitele hospitovali. V 21,9 % případech nehospitovali vůbec, ve 47,6 % v 1–3 vyučovacích hodinách, v 17,1 % ve 4–6 hodinách a jen v 9,1 % v 7 a více hodinách. Obdobné jsou rozdíly v počtu hodin, v nichž začínající učitelé hospitovali (mohli hospitovat) u uvádějího učitelů nebo u starších kolegů: 41,2 % začínajících učitelů nehospitovalo vůbec, 28,3 % v 1–3 vyučovacích hodinách, 10,2 % ve 4–6 hodinách a jen 16,0 % v 7 a více hodinách.

Pokud jde o srovnání dojmů ze školy s představami o učitelském povolání vytvořenými během studia či dříve, 11,8 % respondentů mělo dojmy kupodivu lepší, většina (tj. 65,8 %) měla dojmy odpovídající původním představám a 13,4 % mělo dojmy horší. Jen 1,6 % respondentů bylo vysloveně zklamaných a zalitovalo, že si toto povolání zvolilo. Jiné odpovědi, vesměs ale pozitivní, uvedlo 5,4 % respondentů.

Zajímavé jsou i údaje o čase nezbytném k přípravě na vyučování: více než dvě hodiny denně potřebuje na přípravu na vyučování 23,5 % respondentů, většina, tj. 67,4 % potřebuje na přípravu 1–2 hodiny denně, méně než jednu hodinu denně stačí na přípravu 5,9 % respondentů.

Určitou, ne povzbudivou tendenci vykazují odpovědi respondentů na otázku, co jim nejvíce pomáhá při přípravě na výuku. Respondenti mohli označit několik z následujících eventualit: vzpomínky na učitele, kteří mě kdysi učili, postupy učitelů, které jsem poznal(a) při hospitacích, přípravy a zkušenosti z výstupů v rámci pedagogických praxí, přípravy nebo rady uvádějícího učitele nebo starších kolegů, poznatky z obecné didaktiky a didaktiky předmětů, akce střediska informatiky a služby školám (případně akce dalších institucí zaměřených na další vzdělávání učitelů), nic z toho, co bylo uvedeno, mně příliš nepomáhá, spoléhám raději sám na sebe a volná jiná odpověď.

U jednoznačných odpovědí (volena jediná eventualita) zřetelně převládá spoléhání na sebe sama — 11,2 % respondentů, 6,4 % oceňuje nejvíc přípravy nebo rady uvádějícího učitele, 2,7 % postupy učitelů poznané při hospitacích, 1,6 % přípravy a zkušenosti z výstupů v rámci pedagogických praxí, 1,1 % poznatky z obecné didaktiky a didaktiky předmětu a jen 0,5 % (jeden respondent) volí akce střediska informatiky a služby školám a jiných organizací. Obdobně 0,5 % volí jinou odpověď.

Je ovšem třeba dodat, že většina respondentů označila několik eventualit současně. Vezmeme-li v úvahu všechny možné kombinace eventualit, potom jednoznačně převládá kombinace příprav nebo rad uvádějícího učitele či starších kolegů s jinými eventualitami — 51,4 %, kombinace příprav a zkušeností z výstupů v rámci pedagogických praxí — 35,9 %, vzpomínek na učitele, kteří respondenta kdysi učili — 34,8 %, a postupů učitelů poznávaných při hospitacích — 27,3 %. Poznatky z obecné didaktiky a didaktiky předmětu ocenilo jako pomoc v kombinaci s jinými eventualitami 17,7 % respondentů. Ještě hůře dopadla eventualita, v níž je pomoc hledána v akcích střediska informatiky a služby školám či jiných organizací v kombinaci s jinými — 10,5 % respondentů. Jinou eventualitu v kombinaci s dalšími zvolilo 13,8 % respondentů.

Jaké závěry lze učinit? Už na tomto místě musíme samozřejmě přiznat, že velikost souboru nás neopravňuje ke kategorickým tvrzením. Nicméně některé tendence jsou zřetelné. Pomineme-li složení souboru respondentů, varuje už ta skutečnost, že navzdory dosud platné vyhlášce a instrukci k uvádění začínajících učitelů do praxe jen necelé dvě třetiny začínajících učitelů mělo svého uvádějícího učitele. Zato téměř tři čtvrtiny z nich zastávalo od začátku funkci třídního učitele. Ve výzkumu, který jsme organizovali v roce

1985 za pomoci metody dotazníkové (247 respondentů z řad začínajících učitelů v 1.–3. nástupním roce), mělo 97,9 % respondentů svého uvádějícího učitele. Ten jim podle jejich vyjádření poskytoval pomoc především v oblasti metodické a didaktické (47,8 %), v předvedení a využívání učebních pomůcek (19,8 %), v oblasti práce třídního učitele a v organizaci práce ve třídě (17,4 %), v odborně předmětové oblasti (15,4 %), v řešení kázeňských a výchovných problémů (14,2 %), při klasifikaci a hodnocení (10,9 %).

Funkci třídního učitele vykonávalo 58,5 % začínajících učitelů (nárůst o 15,8 %). Současní uvádějící učitelé plnili svou funkci z různých důvodů nedostatečně. Vezmeme-li v úvahu, že téměř v 70 % u začínajících učitelů buď nehospitovali vůbec, nebo jen v 1–3 hodinách, musí nám být smutno. Obdobně téměř 70 % začínajících učitelů nehospitovalo (nemohlo hospitovat) buď vůbec, nebo v mizivém počtu 1–3 hodin.

Potěšující je, že převažují respondenti, jejichž první dojmy ze školy se buď shodují s původními představami, nebo jsou ještě lepší — více než 80 %. Jen 3 respondenti (1,6 %) se cítí ve škole vysloveně zklamáni.

Zjištěné údaje o počtu hodin věnovaných přípravě na vyučování jsou v každém případě zarážející. Skutečnost, že téměř třem čtvrtinám začínajících učitelů stačí k přípravě na výuku méně než dvě hodiny denně, není povzbudivá. Zvláště, když podle našich výzkumů je to trend dlouhodobý. V organizovaném dotazníkovém šetření v roce 1985 byly zjištěny obdobné výsledky. Při druhém třídění jsme ještě sledovali, jak náročnost přípravy na vyučování závisí na druhu školy, kde začínající učitel působí. Závislost v tomto směru nebyla potvrzena (signifikance značně vyšší než 0,1). Určitá závislost byla pouze potvrzena mezi absolventy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a přípravou na výuku v rozmezí 1–2 hodiny. Dále potom mezi absolventy učitelských oborů na jiných fakultách než pedagogických a přípravou na výuku v rozsahu méně než jedna hodina.

Odpovědi na otázky, co začínajícím učitelům nejvíce pomáhá při přípravě na výuku, rovněž nevykazují povzbudivou tendenci. Převládá sklon k subjektivismu, prakticismu, nápodobě a oživování vzpomínek na vlastní školní léta. Pomoc teorie selhává a význam dalšího vzdělávání je evidentně podceněn. Zčásti lze tuto skutečnost vysvětlit proměnlivostí doby, v níž se respondenti připravovali na svou profesi, a působením takových vlivů, jako byly často až tristní restriktce pedagogických a psychologických disciplín v učebních plánech učitelského studia, naprostý nedostatek studijní literatury nepoznamenané totalitou, nedůvěryhodné působení řady vysokoškolských učitelů, nastupující pragmatismus, neexistence systému dalšího vzdělávání učitelů po roce 1989 aj. K této otázce se ještě vrátíme v souvislosti s rozбором druhé skupiny otázek. Na základě současných zkušeností

lze ale soudit, že tento kritický stav se postupně mění k lepšímu. Velice však bude záležet na dalším vývoji školské politiky státu a celkové společenské atmosféře.

Když se respondenti měli zamyslet nad kvalitou přípravy a srovnat své odborné znalosti s potřebami učitelské praxe, aby potom formulovali svá doporučení pro úpravu vysokoškolské přípravy, dospěli k následujícím závěrům:

Rozšířit odbornou přípravu (výuku aprobačních předmětů) doporučuje u prvního aprobačního předmětu 50,3 % a u druhého 40,1 % respondentů, naopak omezit doporučuje 24,6 % (resp. 16,7 %). V případě pedagogických disciplín je rozšíření doporučováno ve 42,2 % a omezení ve 20,3 %. Psychologické disciplíny doporučuje rozšířit 44,9 % respondentů a omezit jen 12,8 %.

Zajímavé jsou některé volné odpovědi respondentů, ve kterých jednoznačně převládá doporučení ke zvýšení pedagogické praxe pod vedením zkušených učitelů, zkvalitnění a rozšíření výuky obecné didaktiky, didaktik předmětů a psychologických disciplín (uvedené citace jsou prezentovány doslovně):

„V každém případě zvýšit objem pedagogické praxe pod dohledem zkušených pedagogů...“

„Podle mého názoru je třeba přenést těžiště výuky z odbornosti na didaktiku, metodiku, formy vyučování, používání pomůcek, alternativní školství, psychologii a hlavně nekrátit studentům pedagogickou praxi.“

„Studenti by měli již od 1. ročníku chodit na náslechy a od 2. ročníku na praxi. Vhodné by bylo předvádět a rozebírat na seminářích konkrétní situace, které mohou ve třídě nastat (tj. modelové situace jako Nový žák ve třídě, Zloděj mezi námi apod.).“

„Více učitelské praxe během studia, seznámení se s povinnostmi třídního učitele, člověk je postaven před tabulí (vržen do procesu) a vlastně vůbec neví a nedovede si představit, co to obnáší po praktické stránce. Studium na pedagogické fakultě je hodně vzdáleno od pedagogické reality.“

„Při mém příchodu na základní školu se mi kolegové snažili vyjít vstříc. Opravdu bych chtěla poprosit o více ukázek, situací z praxe, připravit se řešit je. Problémy mám např. ve chvíli, kdy rodiče řeknou, abych jim poradila, jak mají řešit výchovné nebo prospěchové problémy u svých dětí. Naopak i s rodiči je velmi těžké vycházet, a proto asertivnost, diplomacie a taktnost.“

„Při svém nástupu jsem samozřejmě počítala s tím, že mé přípravy zaberou více času, ale praxe ukázala, že vlastně začínám 'od piky'. To, co mi vysoká škola dala, bylo použitelné jen v malém množství. Aby má výuka byla kvalitní, trávila jsem spoustu času vyhledáváním různých materiálů

a pomůcek. Musím přiznat, že mnohem více než vysoká škola mi dala desetiletá práce s dětmi různého věku (letní tábory, tělovýchovné kroužky apod.). V přípravě na učitelské povolání v oblasti psychologie je nutné se zaměřit na osobnost dítěte jako individualitu. Jak působit na které dítě, jak ve třídě vytvořit dobrý kolektiv, jak komunikovat s rodiči, kteří nechtějí spolupracovat, co s dítětem, které ubližuje ostatním atd. Dalším oříškem začínajících učitelů je hodnocení, o kterém jsme se učili jen definice. Zvláště pak, jak hodnotit žáky s vývojovými poruchami, kterých stále přibývá. V neposlední řadě si myslím, že pro učitele je velmi důležitá rétorika, umět vystupovat a působit na žáky a jejich rodiče.“

Další početná skupina volných odpovědí respondentů konvergovala k osobnímu zhodnocení svých prvních dojmů ze školy:

„Na základní škole jsem velmi spokojená, učitelé mi pomáhali ve všech směrech. Situace celkem odpovídala mému očekávání, i když jsem se hned na počátku setkala s negativním postojem rodičů. Myslím si ale, že učitelské povolání není stále doceněno.“

„Ve škole jsem spokojená. Práce s dětmi na 1. stupni základní školy se mi velmi líbí. Myslím si ale, že by bylo potřeba více náslechnů a možností učit. Během studia jsem si zařídila v místě bydliště, v rámci volných pátků, možnost náslechnů u různých učitelů na různých školách a mohla jsem i sama učit, což mi hodně pomohlo.“

„Učím na soukromém šestiletém gymnáziu, jehož vedení poskytuje učitelům naprostou volnost při realizaci vlastních koncepcí výuky, metod práce. Nejsem stresována kontrolami, zatěžována nefunkčními a nesmyslnými požadavky, mám prostor k tomu, abych realizovala své představy o jiném než tradičním pojetí výuky a ze školy i do školy chodím (přes veškerou náročnost) nadšená.“

„Domnívám se, že příprava učitelů je ucelku kvalitní. Na svém pracovišti jsem se však setkala s nepochopením a velkým nezájmem, když jsem se snažila své nejnovější znalosti a metody práce uplatňovat. Zvláště starším kolegyním byly tyto metody na obtíž. Nezbyvá mi než čekat, až náš učitelský sbor omládne.“

„... na vysoké škole byl položen velký důraz na teoretické znalosti. Minimum didaktiky. Přednášek z oblasti pedagogiky a psychologie bylo málo — byly kvalitní, ale nepostihly současný stav na školách, ...“

Pro hodnocení kvality přípravy v jednotlivých složkách (zde byly rozlišeny složky pedagogická, psychologická, odborně předmětová a zvláště speciálně didaktická, tj. didaktiky předmětů) na vysoké škole na základě osobních zkušeností hodnotí respondenti na pětistupňové škále takto:

U předmětů pedagogické složky převládá hodnocení stupněm 3 (vcelku

kvalitní příprava) — 26,3 % a stupněm 4 (nekvalitní příprava) — 21,0 %. Jako naprosto kvalitní (stupeň 1) označuje tuto přípravu 3,0 %, naopak jako naprosto nekvalitní (stupeň 5) 3,6 % respondentů. Průměrné hodnocení této složky je 2,96.

U předmětů psychologické složky obdobně převládá stupeň 3 — 45,6 %, následují stupně 2 — 26,6 %, 4 — 16,0 %, 1 — 5,3 % a 5 — rovněž 5,3 %. Průměr činí 2,89.

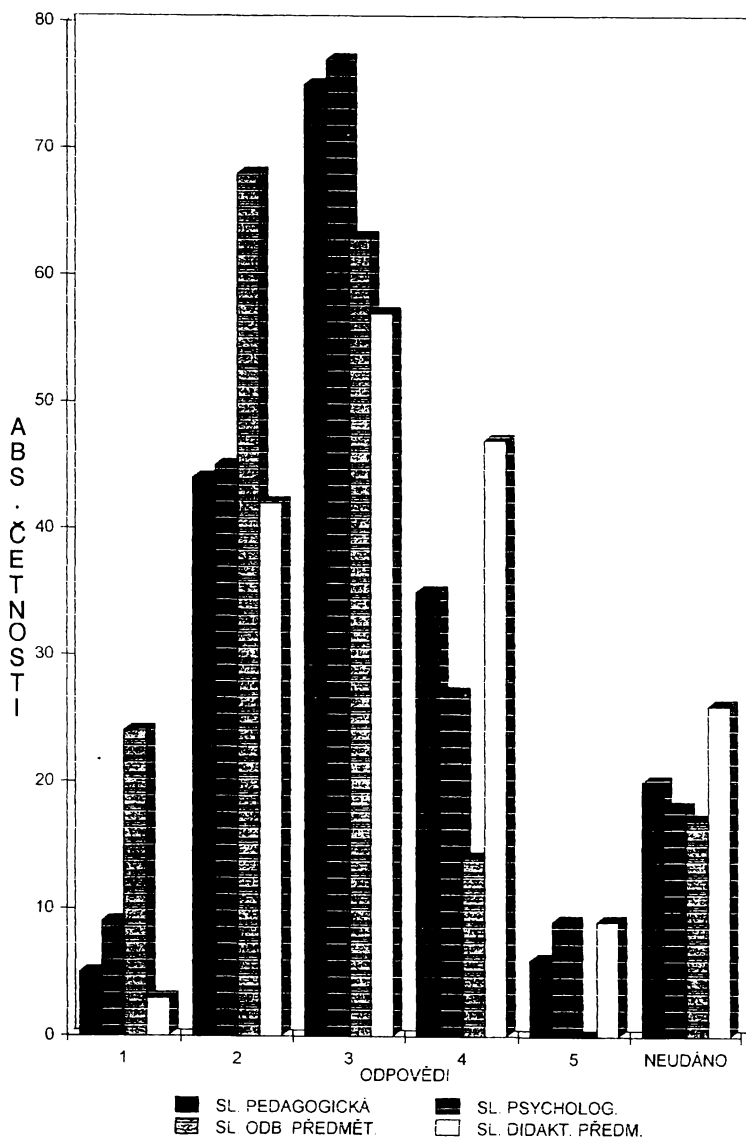
Předměty odborné (aprobační) jsou hodnoceny výrazně lépe: převládá stupeň 2 — 40,0 %, následují stupně 3 — 37,1 %, 1 — 14,1 % a 4 — 8,2 %. Stupeň 5 zde nebyl použit vůbec a průměr činí 2,40.

Nejhůře dopadla při hodnocení složka didaktik předmětů či oboru: převládá hodnocení stupněm 3 — 35,4 %, následují stupně 4 — 29,2 %, 2 — 26,1 % a 5 — 5,6 %. Jako naprosto kvalitní hodnotí přípravu v didaktikách předmětů či oboru jen 1,9 % respondentů a průměr činí 3,18. Pro přehlednost uvádíme sloupcový diagram Hodnocení kvality přípravy v jednotlivých složkách (viz graf 1).

Toto zjištění vcelku odpovídá již dlouho známé skutečnosti, mimo jiné také i našemu již zmiňovanému šetření z roku 1985, tj. že absolventi učitelského studia jsou nejlépe připraveni v předmětech své odbornosti, méně po stránce pedagogické a psychologické a nejméně po stránce didaktické či metodické. To má celou řadu příčin a souvislostí — preference odborných předmětů, omezování až podceňování pedagogicko-psychologické přípravy a její nevhodné pojetí, zcela okrajově chápaná výuka didaktik předmětů, nedostatek skutečných odborníků na výuku oborových didaktik, omezování a podceňování pedagogických praxí atd.

Předpokládali jsme, že kvalita přípravy je na různých vysokých školách připravující učitele různá. Proto jsme realizovali druhé třídění, ve kterém jsme respondenty rozdělili do čtyř skupin (1. skupina absolventi Pedagogické fakulty UP, 2. skupina absolventi Pedagogické fakulty MÚ, 3. skupina absolventi učitelských směrů na filozofických a přírodovědeckých fakultách UP a MÚ + několik absolventů Fakulty tělesné kultury UP, Vysoké školy pedagogické Hradec Králové a Jihočeské univerzity České Budějovice — jeden absolvent, 4. skupinu tvořili absolventi technických vysokých škol) a zjišťovali jsme rozdíly v hodnocení kvality přípravy v jednotlivých částech. Závislosti se především projeví na velmi významné úrovni mezi 3. skupinou absolventů a naprosto kvalitní přípravou v oblasti odborně předmětové. Na významné úrovni mezi 1. skupinou a vcelku kvalitní přípravou v oblasti odborně předmětové. V oblasti pedagogické se závislost na významné úrovni projevila mezi 1. skupinou a vcelku kvalitní přípravou a mezi 3. skupinou a nekvalitní a naprosto nekvalitní přípravou. V oblasti psychologické se zá-

KVALITA PŘÍPRAVY



Obr. 1: Hodnocení kvality přípravy v jednotlivých složkách

vislost projevila na velmi významné úrovni mezi 1. skupinou a nekvalitní a naprosto nekvalitní přípravou, u 3. skupiny na významné úrovni ve vztahu k přípravě vcelku kvalitní, nekvalitní a naprosto nekvalitní. V oblasti didaktik předmětů ve druhém třídění mezi prezentovanými skupinami a kvalitou přípravy nebyla zaznamenána žádná závislost.

Poslední skupina otázek byla navozena pokynem: Na základě Vašich osobních zkušeností zaškrtněte jednu z číslic 1–5 u každé předložené pedagogické dovednosti (vědomosti) vyjadřující její potřebnost — za prvé **pro učitelskou praxi**, za druhé **pro utváření učitelské osobnosti**. Stupeň 1 znamenal naprosto nezbytnou potřebu a stupeň 5 naopak naprosto zbytečnou potřebu. Celkem jsme formulovali 44 nejrůznějších skupin poznatků a činností, jejichž osvojení ve vědomosti a dovednosti respondenti měli či neměli akceptovat z hlediska nezbytnosti. Předpokládali jsme, že dojde k rozlišení vědomostí a dovedností nezbytných pro samostatnou učitelskou praxi od těch, které mají význam spíše pro další utváření učitelské osobnosti. Náš předpoklad se v podstatě nevyplnil a většina respondentů posuzovala nezbytnost předložených vědomostí a dovedností (přisuzovala jim určitou hodnotu z pětistupňové škály) v obou případech téměř stejně. Zase je zde patrná tendence k prakticismu, navíc značně zdeformovaná.

Pro omezení prostoru neuvádíme výčet všech formulací, omezíme se jen na ty nejvíce frekventované a extrémní. Z hlediska nezbytnosti pro učitelskou praxi jsou nejvýše ceněny:

1. Umět komunikovat se žáky.
2. Umět adekvátně hodnotit učební výkon žáka.
3. Umět správně provádět individuální ústní zkoušení.
4. Znat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě.
5. Umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích.
6. Znat a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků.
7. Znat základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metodu.
8. Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání.
9. Znat nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině.
10. Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách, umět tuto spolupráci realizovat.

Zcela na okraji zájmu zůstaly např. znalosti historických souvislostí vývoje školství a výchovy, podstaty reformního hnutí, základů výzkumných

a statistických metod, základních filozofických a pedagogických směrů v jejich dopadu na pedagogickou teorii a praxi, odkazu J. A. Komenského, alternativního školství apod., ale i znalosti diagnostiky třídy, vedení pedagogické dokumentace, zásad sociální práce s minoritami, konstrukce didaktického testu, základních rysů vrstevnických skupin a možností jejich ovlivňování, technik relaxačního cvičení a jejich zařazování do výuky, schopnost posoudit vlastnosti učebních a testových úloh, formulace výukových cílů apod.

Z hlediska nezbytnosti pro utváření a rozvoj učitelské osobnosti zůstává pořadí osmi z deseti uvedených vědomostí v podstatě zachováno, poslední dvě (9. a 10.) jsou nahrazovány jinými:

9. Chápat a uspokojovat potřebu permanentního sebevzdělávání.
10. Umět analyzovat vliv sociálního prostředí na vývoj žáka. (Zde už je přece jen patrné pochopení věci.)

Jako nejméně nezbytné (čili zbytné) jsou uváděny zase poznatky historické povahy, jako např. umět charakterizovat základní mezníky ve vývoji českého školství od poloviny 18. století do současnosti, chápat příčiny a teoretická východiska reformního hnutí první poloviny 20. století, chápat historické kořeny a souvislosti výchovy a vzdělávání, znát alespoň základní filozofické a pedagogické směry a jejich dopad na pedagogickou teorii i praxi, chápat příčiny vzniku a umět vymezit základní rysy alternativního školství. Na okraji zájmu jsou ale i znalosti základních metod a postupů používaných při pedagogických výzkumech, umět projektovat žádoucí vývoj jednotlivých žáků a třídy jako sociální skupiny a diagnostikovat třídu jako sociální skupinu pomocí sociometrie. Vzadu zůstávají i např. umění používat alternativní didaktické postupy, znalost teoretických základů sebevýchovy žáků a umění rozvíjet jejich sebevýchovné úsilí adekvátními prostředky apod. Je otázka, jde-li o historický a pragmatický (či spíše prakticistický) postoj a priori, nebo byl-li tento postoj ovlivněn pojetím výuky pedagogických a společenskovědních disciplín vůbec, zda lze uvažovat vliv nezkušenosti či tradicionalistické praxe, vliv hlubokých společenských proměn či co jiného. Takových otázek se nabízí řada.

Na základě závěrečné analýzy realizovaného výzkumu lze konstatovat, že především ze strany vedení školy je ve vztahu k začínajícím učitelům opomíjena funkce uvádějících učitelů. Od prvopočátku je převážná část začínajících učitelů pověřována i těmi nejnáročnějšími učitelskými povinnostmi, např. funkcí třídního učitele. Dlouhodobě je u převážné části začínajících učitelů podceňována příprava na výuku (chybí v tomto směru základy pracovních dovedností z pregraduální přípravy, rady uvádějícího učitele či starších kolegů i nedostatečná kontrola ze strany vedení školy). Pro oblast

pregraduační přípravy v předmětech obecná didaktika a didaktiky předmětů je žádoucí zaměřit přípravu výrazně do oblasti výukových technologií. Předmět obecná didaktika ve vztahu k budoucím učitelům prezentovat zásadně v integrujícím pojetí zejména ve vztahu k vývojové, pedagogické a sociální psychologii. Vypracovat modely transformace obecné didaktiky do předmětových didaktik (a obráceně) a celkové modely perspektivního systému obecné didaktiky v učitelském studiu. Výuku jednoznačně v těchto předmětech výrazně zaměřit na ukázky řešení citovaných didaktických problémů začínajících učitelů. V seminářích a cvičeních jednoznačně prosazovat činnostní charakter výuky, pracovat s participačními výukovými metodami, simulovat různé didaktické situace pomocí videozáznamu modelových výukových situací, vytvářet prvopočáteční dovednosti pro vypracování přípravy na výuku, fixovat u studentů pochopení didaktického vztahu mezi výukovým cílem, učivem, výukovými metodami, formami a učebními úlohami. V předmětu obecná pedagogika a především v předmětech historie pedagogiky a srovnávací pedagogika záměrně a postupně přispívat u studentů k vytváření vědomostí a dovedností v kategoriích v práci již citovaných tak, aby u studentů postupně docházelo k pochopení kontinuity vývoje učitelské profese a nárůstu odborných, pedagogických a psychologických kvalit budoucích učitelů se schopností osobní potřeby celoživotního vzdělávání.

Literatura

- Blížkovský, B.: Integrované a diferenciačné tendencie učiteľského vzdelávania. Jednotná škola, 1988, č. 6, s. 503–515.
- Hrabal, J.: Jaký jsem učitel? Praha, SPN 1984.
- Jesenská, Z.: Cíle a úkoly uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe. In: Uvádění začínajících učitelů ZŠ a SŠ do praxe. Praha, SPN 1980, s. 7–19.
- Kalhous, Z.: K nástupní praxi začínajících učitelů a vychovatelů. Odborná výchova, roč. 37 (1986), č. 4, s. 115–116.
- Kalhous, Z.: Zkušenosti s uváděním začínajících učitelů do pedagogické praxe v Severomoravském kraji. Socialistická škola, roč. 27 (1986–87), č. 7, s. 327–332.
- Mareš, J.: Učitelé a jejich problémy. Pedagogika, 1991, č. 3, s. 257–268.
- Šimoník, O.: Začínající učitel. Brno, Masarykova univerzita 1994.
- Tmej, K.: Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe. Praha, SPN 1980.