

## Učitel 1. stupně základní školy na počátku své profesionální dráhy

Ludmila Prokešová

Pedagogické fakulty vychovávající učitele pro primární vzdělávání se v posledních třech letech intenzivně zabývají otázkou, jak tuto přípravu zkvalitnit. Hledá se optimální přístup k výchově na 1. stupni školy, který by ve studiu funkčně integroval didaktickou a pedagogicko-psychologickou složkou přípravy, pedagogizoval i odbornou část studia.

V této souvislosti se může zdát problém, o kterém budu ve svém diskusním vystoupení hovořit, okrajový nebo méně významný. Pokusím se dokázat, že nikoliv, že jeho aktuálnost naopak vzrůstá s probíhající transformací školy, že patrně bude důležitý i nadále v souvislosti s možnou další diferenciací vzdělávací soustavy. Jde o vstup začínajícího učitele do praxe.

Domnívám se, že za první vstup do reálné výchovně vzdělávací praxe lze pokládat souvislou praxi, kterou v rámci gradace studijního programu absolvují studenti v závěru studia. To je okamžik, kdy nastává autentické formování budoucí učitelské osobnosti.

V pedagogické literatuře (Navrátil, Vomáčka 1994) bývá uváděno, že tento vstup na profesionální dráhu je pro studenty učitelství nejdramatičtější moment studia, protože dochází ke konfrontaci několika relativně autonomních pohledů:

1. jde o pohled vysoké školy, o její představu výchovně vzdělávacího procesu na příslušném typu školy a na základě toho odvozenou strategii efektivní přípravy studentů s akceptováním jejich různých stránek,
2. jde o očekávání výchovně vzdělávací praxe, které je konkretizováno v požadavcích na studenta,
3. je vytvořena individuální představa absolventa fakulty na to, co bychom mohli označit jako úspěšný výkon profese,

Tento třetí aspekt v sobě zahrnuje například:

- očekávání možností realizovat své představy o výuce — proti tomu však stojí pocit nejistoty z vlastní nekompetenčnosti (podle našich výzkumů jde zejména o problémy s kázní ve třídě, s hodnocením různých skupin žáků, kvalifikované jednání s rodiči),
- kladný postoj k učitelské profesi (posluchači se na praxi jednoznačně těší), snaha, co nejdříve se identifikovat s učitelskou rolí — proti tomu nesplněná očekávání, někdy dokonce pojmenovaná jako „šok z reality“ a psychické napětí, které tyto skutečnosti provázejí.

Rovněž druhé hledisko, které jsme poměrně mlhavě označili jako výchovně vzdělávací praxe, představuje nejméně tři faktory, které tento pojem konkretizují:

1. výchovně vzdělávací program, který se dnes už může na různých školách lišit (Obecná škola, alternativní školy, církevní školy), může se lišit: — svou preferencí jednotlivých aspektů vzdělání (např. kognitivní stránka a měřitelné výkony — proti tomu zaměřenost na osobnostní, sociální a emocionální rozvoj dětí), — svým způsobem hodnocení apod.
2. styl řízení školy a její organizační struktura (pro začínajícího učitele to může znamenat např. přesné definování náplně práce až ke konkrétnímu požadavku určitých postupů ve vyučování nebo naopak relativní samostatnost odpovídající možností začínajícího učitele, vzájemnou kolegiální komunikaci a postupné předávání dalších profesionálních dovedností nebo naopak pocit izolovanosti)
3. sociální prostředí, ve kterém škola působí to, co můžeme označit jako „jméno nebo pověst školy“ a co je do určité míry i výpovědí o její prestiži. To samozřejmě zpětně působí na vnitřní atmosféru ve škole. Z hlediska začínajícího učitele je důležité i to, jestli školu, do které přichází, zná z předcházejícího působení.

Tato tři hlediska bezprostředně působí na to, jak se bude začínající učitel v praxi cítit a jak ji bude subjektivně prožívat. Velmi významným činitelem je i učitelský sbor. Je známo, že učitelská osobnost se vytváří — dorůstá — i vlivem učitelského sboru, který může identifikaci s povoláním značně ovlivnit.

Je otázkou, jak mohou do této situace vstupovat fakulty, připravující učitele. Patrně jen do určité míry. Ze současné praxe je zřejmé, že věnují zpravidla pozornost pouze období *souvislé závěrečné pedagogické praxe*. I to je bezesporu vstup do jiné reality, než jak ji představují cvičné školy. Tady je možno alespoň částečně situaci předjímat zařazováním různých typů praxí před závěrem studia (výukové praxe, řízená pedagogicko-psychologická praxe a s ní spojené další aktivity). I názory zjišťované opakovaným šetřením jsou důležitou zpětnou vazbou, na jejímž podkladě je možno alespoň částečně zajišťovat flexibilitu přípravy. Pro fakultu jsou to významné informace, které alespoň částečně přispívají k flexibilitě přípravy.

Pro souvislé praxi v závěru studia je neméně náročným obdobím *období adaptační*, které bývá zpravidla vymežováno prvními třemi roky po nástupu do zaměstnání. Je to období korekcí studentských představ o budoucím povolání, jejích střetů s realitou, ale i získávání sebedůvěry. Dostávají se první výsledky i úspěchy. Pokusili jsme se tímto obdobím přechodu z role

studenta do role učitele ve spolupráci s absolventy pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích zabývat hlouběji.

Na základě analýzy názorů i ze závěrů provedeného pedagogického pozorování lze konstatovat, že v tomto období chybí začínajícím učitelům něco, co bychom mohli označit jako *uvádějící program* (program pomoci začínajícímu učiteli).

Je obecně známo, že v minulosti na školách působili tzv. uvádějící učitelé. Někdy bylo toto jmenování pouze formální, často to byl stranický úkol.

Učitelé — garanti — uvádějícího programu, který začínající učitelé postrádají, by museli být vybíráni podle určitých kritérií. Důležitým hlediskem by byla lidská i odborná vyzrálost (patrně i příbuznost oboru), ochota poskytovat začínajícímu učiteli kvalifikovanou zpětnou vazbu jako důležitý impuls pro jeho sebehodnocení a jako východisko pro individuální pojetí učiteléské role. V neposlední řadě by byla důležitá i možnost a ochota věnovat této funkci čas (řešit snížením úvazku).

Tito učitelé by byli na fakultách instruováni o potřebách začínajících učitelů, o efektivních způsobech, jak jim pomáhat, ale začínající učitelé by oficiálně nehodnotili (kromě neformálních kolegiálních sdělení názorů apod.). Jejich povzbuzování, emocionální odezva a vztah důvěry by vedle odborné pomoci mohl nejvíce přispět k odstranění pocitu začínajícího učitele, že je ve škole ponechán zcela sám sobě (tento pocit je velmi intenzivní ve velkých pedagogických sborech). *Rámcový uvádějící program* by měl reagovat na hlavní problematické sféry škol nebo škol v určité oblasti. I v této otázce by fakulty mohly hrát roli konzultanta.

Mohl by například zahrnovat:

- a) pomoc začínajícímu učiteli přednášet teoretické pedagogicko-psychologické poznatky na konkrétní problémy vlastní práce (konkrétně pomáhat vytvořit nebo nalézt vlastní vhodné postupy a metody, které by umožňovaly úspěšně řešit typické situace, se kterými se začínající učitel často setkává a ty postupně dále modifikovat např. udržet při vyučování kázeň, výchovně pracovat se třídou, motivovat k práci různé skupiny žáků, rozlišovat škálu slovního hodnocení apod.)
- b) zkvalitňovat výkon učitele při výuce (konkrétní pomoc vycházející ze srozumitelně formulované představy o úspěšné výuce v rámci určitého vzdělávacího programu v určité třídě, možnost získávat další didaktické vědomosti a dovednosti)
- c) nejrůznějšími způsoby stabilizovat potencionální dobré učitele (usnadňovat přijetí začínajícího učitele do sboru, odstraňovat pocit izolovanosti, poskytovat prostor, aby i on mohl realizovat své představy a nápady. re-

agovat na jeho názory a stanoviska a posilovat tendence k sebevýchově a sebevzdělání). Součástí uvádějího programu by mohly být i odborné semináře k problémům, které by začínající učitele zajímaly. Jejich organizátory by mohly být opět fakulty a tito začínající učitelé by se jich mohli účastnit spolu se svými „patrony“.

K tomu, aby učitel dobře učil — G. A. Lindner to označil za skutečné umění — dochází určitým procesem. Domnívám se, že dlužíme našim mladým začínajícím kolegům pomoc v tom, aby pro ně tento proces přechodu probíhal bez zbytečných rizik a neodrazoval perspektivní učitele.

Současně by patrně *uvádějí program pro začínající učitele* představoval i pro konkrétní výuku na fakultách připravujících učitele nové těžko něčím jiným nahraditelné impulsy a opravdu neformální kontakty s výchovně vzdělávací praxí.

### Literatura:

- Vomáčka, J., Navrátil, S.: Úvod do učitelství. PF UJEP Ústí nad Labem 1992

## Příprava učitelů 1. stupně základní školy pro výuku romských dětí

Jan Melichar

Hana Frišenská ze sekretariátu Rady pro národnosti při Úřadu vlády ČR uvádí v časopise *Romano Džaniben*, číslo 2 z roku 1994, že Romové jsou bezesporu národnostní menšinou, kterou charakterizuje vlastní jazyk, tradice a kultura, ale také zvláštní hodnotový systém a společenské uspořádání komunity přesahující hranice jedné země. S jejich situací a postavením jsou však nečekané a velmi obtížné problémy. Jen pro zajímavost, jednou z odlišujících se vlastností od české majority je, že Rom žije současností a nežije svou budoucností.

Při sčítání lidí v roce 1991 se třicet tři tisíce Romů v ČR přihlásilo k romské národnosti. Paní Frišenská uvádí, že v České republice žije kolem 150 000 Romů. Neoficiální statistiky však uvádějí počet Romů v ČR okolo 200 000. Vyjdeme-li z úředního sdělení 150 000 Romů v Čechách, lze statisticky spočítat, že počet Romů, kteří věkově patří na 1. stupeň základní školy, je přibližně v jednom ročníku 1. stupně základní školy 12 až 15 tisíc.