

Rozvíjení pedagogických dovedností pohledem studentů

Jiří Havel

Ve vzdělávacím programu studia učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity je **souvislá praxe** jedinou povinnou formou pedagogické praxe. Její jednotlivé etapy probíhají ve 3. a 4. ročníku, nebo lépe v 5. až 8. semestru. Studenti stráví ve školách třikrát dva a jedenkrát tři týdny a odučí celkem 60–70 hodin. Z tohoto kvanta vyučovacích pokusů mají fakultní didaktikové možnost osobně vidět a rozebrat v lepším případě čtyři, obvykle však dvě vyučovací hodiny. I přes celou řadu změn a úprav v organizaci praxí (*přímý výběr cvičných učitelů fakultou, inovace hodnotících archů, setkávání učitelů a studentů po praxích apod.*) nám však stále chybí relevantní zpětná vazba o tom, jak se rozvíjejí **pedagogické dovednosti** (*kompetence*) našich studentů v jejich průběhu.

Stále jasněji se ukazuje, že vedle naší snahy o posílení role **fakultních cvičných učitelů** (např. Filová a Havel, 2000) ve formování i hodnocení rozvíjejících se pedagogických dovedností studentů učitelství je třeba akcentovat také hodnocení a sebehodnocení účinnosti praxí ze strany studentů (Švec, 1999). Pilotážním projektem by se v tomto smyslu mohlo stát šetření, které jsme v omezeném rozsahu provedli u studentů 4. ročníku bezprostředně po jejich třetí praxi. Dotazník byl poměrně krátký a jednoduchý. Obsahoval celkem sedm položek, které byly tvořeny nedokončenými větami. Zmíněná jednoduchost ve formulaci jednotlivých položek měla poskytnout maximální prostor pro deskripci momentálního stavu pedagogických praxí po provedení dílčích inovací. Dotazníky odevzdalo 83 posluchačů, tj. asi 78 % z celého ročníku.

V *první položce* měli respondenti doplnit následující větu: *V průběhu pedagogických praxí jsem se zdokonalil(a) v těchto pedagogických dovednostech.* Součástí zadání byla i formulace pojetí pedagogických dovedností podle Průchy (1998) a Švece (1999).

Více než třetina studentů – přesně 30, tj. 36,1 % – se domnívá, že se zdokonalila především v **plánování výuky**, organizaci vyučování, přípravě na hodinu, volbě metod či časové projekci hodiny. Své tvrzení opírají především o hodnocení fakultních cvičných učitelů, ale také o svůj subjektivní pocit. Zmíněná subjektivita se nejlépe odráží v některých autentických výrociích: „... a po prvním neúspěchu jsem si jasně uvědomila, co všechno musím znát, abych si mohla výuku aspoň trochu naplánovat“, „... někdy výuka ne-

byla moc prospěšná, musela jsem pak víc promyslet detaily“, „... největší radost jsem pocítila, když mi hodiny začaly vycházet časově“.

Na druhé straně však nemálo studentů uvedlo, že právě časové rozvržení hodiny jim v praxi činilo a činí největší potíže. V této souvislosti pak 10, 12 %, z nich uvedlo, že se zlepšili v dovednosti **improvizovat** (nebo ji v sobě odhalili). Tedy v dovednosti, která nepatří k profilovým dovednostem absolventa studia učitelství, a není tedy nijak cíleně rozvíjena a utvářena. Například „... v hodinách se nemůže jen hnát, aby se všechno stihlo.“ „... dokázala jsem realizovat i nápady, které mě napadly během hodiny, aniž by to narušilo původní koncepci.“

27 respondentů, 32,5 %, se domnívá, že se zlepšili v **pedagogické komunikaci**, a to především v komunikaci učitel – žák, například „... děti už nejsou mými soupeři.“, „... dokážu se lépe přiblížit dětem.“, „... teď už umím mluvit s dětmi všech věkových skupin srozumitelně, jednoduše, jasně.“ Nemálo studentů pak uvedlo, že se zdokonalili také v komunikaci s kolegy učiteli, ředitelem a ve dvou případech dokonce i s rodiči.

Velkou pozornost a zřejmě i váhu přikládají studenti učitelství dovednostem **organizovat a řídit**. Zajímavé výsledky se objevují především u dovednosti **udržet kázeň** ve třídě. Téměř pětina respondentů, přesně 16, tj. 18 %, uvedla, že se v této dovednosti výrazně zlepšila. Naopak 11 studentů, tj. 13 %, má za to, že žáky na praxi kázeňsky nezvládalo. Ve zbývajících částech vzorku byly názory rozporné: „... v pohodě jsem zvládala kázeň, ale jak kdy.“ „... pomohlo mi zjištění, že ne vždy stačí znát poučku o výchovných metodách.“ „... kázeň jsem udržela, ale někdy jsem nebyla dost důsledná.“

Dále studenti odpovídali, že se ve 12 případech, tj. 14,4 %, zdokonalili také v dovednosti **stanovit cíl** i průběh hodiny. Osm respondentů, tj. 9,6 %, pak v dovednosti **motivovat**, vytvořit atmosféru a klima ve třídě. Například „... a uvědomila jsem si, že nejdříve musím poznat atmosféru, klima ve škole a třídě, a pak teprve můžu dětem vnucovat svůj styl výuky“. Stejně procento respondentů navíc ocenilo, že měli v dosavadním průběhu praxí možnost proniknout do „tajů“ vyplňování školní dokumentace! Je známo – a projeví se to i v dalším průběhu našeho šetření – že tato „dovednost“ je studenty tradičně přeceňována.

Spíše ojediněle se objevovaly názory, že se budoucí učitelé zlepšili v **organizaci práce se zaostávajícími i talentovanými žáky**, v dovednosti **formulovat otázky, hodnotit a sebehodnotit** práci i chování u sebe i u žáků. Tři studenti se domnívají, že se během praxí rozvinulo jejich **pedagogické myšlení** a čtyři studenti upozorňují, že průběh praxí výrazně posílil jejich učitelské **sebevědomí**.

Ve *druhé položce* jsme studentům 4. ročníku nabídli tuto nedokončenou větu: *Při získávání a rozvíjení pedagogických dovedností mi cviční učitelé po-*

mohli . . . Nejčastěji se objevovalo tvrzení, že cviční učitelé vedli své budoucí kolegy především k lepšímu – chceme-li optimálnímu – **přístupu k žákům**. Celkem 29 studentů, tj. 34,9 %, tvrdí, že vlastním příkladem nebo přímými zásahy či doporučeními ze strany cvičných učitelů byli dovedeni ke zlepšení dovednosti **kommunikovat** se žáky, a to jak frontálně, tak individuálně, vytvořit si k nim vztah, umět je poznat.

V autentických výrocích respondenti oceňují kromě vztahu cvičného učitele k dětem, např. „*... po těchto prvních zkušenostech vím, že nedokážu nic, pokud nebudeme já a moji žáci souznít.*“, také vztah tohoto učitele k nim samotným, „*... všichni učitelé, se kterými jsem se na prázích setkala, mi poskytli dostatek prostoru a jednali se mnou jako se sobě rovným.*“ Na druhé straně jsou zde tvrzení, že „*... a pouze jedna učitelka (vybraná fakultou) nebyla pro mne odstrašující*“ nebo „*... myslím, že děti brala jen jako nástroj svého zaměstnání*“.

Podobný počet, 27 respondentů, tj. 32,5 %, uvedl, že se vlivem cvičných učitelů rozvinuly jejich **organizační dovednosti**. Naplánovat výuku, připravit hodinu, vybrat podstatné stránky učiva a efektivní metody a formy práce – „*... dovedu si lépe učivo sama vybrat a uspořádat*“, „*... přípravy paní učitelky pro mne byly vzorem přesnosti, propracovanosti, důslednosti a preciznosti*“. Zdaleka ne všichni však cítili po této stránce oporu – „*... moje cvičná učitelka užívala převážně zastaralé metody*“, „*... při přípravě na vyučovací pokusy trvala na tom, abych pokračovala v jejím vyučovacím stylu*“, „*... byli jsme příliš svázáni obsahem učebnic. Abychom tak jednou neskončili.*“

Asi čtvrtina, přesně 21 studentů, tj. 25,3 %, oceňuje, jak cviční učitelé ovlivnili jejich **nápaditost**. Byli jim inspirací v dovednosti motivovat, zařazovat hry do výuky, činit ji celkově pestrou a zábavnou. Pozitivním prvkem v procvičování těchto dovedností je fakt, že někteří cviční učitelé se snažili podnitit také samostatnost a kreativitu studentů – „*... nejvíce mě ovlivnila vlastním příkladem, ale chtěla po mě abych si taky něco sama vyhledala v odborné literatuře*“ nebo „*... na fakultě bych těžko pochopila, jak je nutné uvažovat o zábavě při vyučování*“.

Celkem 19 respondentů, tj. 22,8 %, považuje za důležité, že se jim ve spolupráci s cvičnými učiteli podařilo zlepšit se v dovednosti **udržet kázeň** ve třídě. K tomu uvádějí, že „*... už se nebojím ukládat do výuky výchovné momenty*“, „*... pochopila jsem, jak významně mohu ovlivnit chování svých žáků*“. Další pozitivum lze spatřit v tom, že sami studenti ocenili možnost řešit **problémové situace**. Uvedlo to pět z celkového počtu, tj. 6 %, a navíc vyzdvihli i možnost bezprostředně konzultovat svá rozhodnutí.

To, že se díky cvičným učitelům zlepšili v dovednosti **hodnotit a klasifikovat**, tvrdí 10 respondentů, tj. 12 %. A to jak výkony žáků, tak své

vlastní, a na základě diagnostiky provádět i prognózu. Ještě o dva studenty více, tj. 14,5 %, se domnívá, že jim cviční učitelé pomohli s uvědoměním a upevněním vlastního **vyučovacího stylu** – „... její podpora hodně posílila moji chuť zkoušet to jinak, než na co jsem byla ze školy zvyklá“. Stejně vysoký počet studentů však uvedl, že jejich cviční učitelé byli pro ně velmi odrazující a že nemají pocit, že by jim vůbec s něčím pomohli. To číslo je velmi vysoké a podle mého názoru je na fakultě, aby všechny tyto případy individuálně citlivě, ale přitom dostatečně rychle řešila. Nejlépe preventivně, což v tomto případě znamená věnovat pozornost výběru a přípravě cvičných učitelů na jejich roli.

O tom, že umí lépe a jasně **formulovat úkoly a zadání**, je po praxích přesvědčeno šest studentů, tj. 7,2 %. Naprosto stejný počet respondentů uvedl, že by už dokázali vést školní dokumentaci. Přestože ani tato dovednost nepatří k těm klíčovým, dalo by se říci, že už tradičně přichází část studentů s dojmem, že na toto je fakulta nepřipravila. Například „... řekla nám, že nechápe, že po třech letech studia nedokážeme ani vyplnit třídní knihu“. S podobnými výroky se setkávají studenti v postatě na praxích na všech typech i stupních škol. Vyplňování jakékoli školní dokumentace však v zásadě není dovedností, která by měla být cílem univerzitního typu studia. Na druhou stranu se překvapivě pouze ojedinele objevil názor, že se budoucí učitelka zlepšila v dovednosti **vybrat a využít pomůcky**.

Velmi nás zajímalo, jak probíhala komunikace jednotlivých studentů s cvičným učitelem. Proto jsme jim nabídli ve *třetí poloze* tuto nedokončenou větu: *Komunikace s cvičným učitelem probíhala ... (jak často, jakou formou, jakým způsobem)*. Drtivá většina respondentů – celkem 56, tj. 67,5 % – uvedla, že u jejich cvičných učitelů dominovala snaha o **neformální komunikaci a bezprostřední zpětnou vazbu**. Ta většinou zahrnovala hodnocení i povzbuzení. Přibližně čtvrtina studentů, tj. 26,5 %, navíc uvedla, že jejich cviční učitelé uplatňovali intervenční zásahy také **přímo během výuky**. Zatímco někteří to kvitovali s povděkem, jiným tato forma intervence vadila. Podle našeho názoru je tento postoj výrazně ovlivněn způsobem intervence, osobností učitele i studenta a vztahem mezi nimi. Oběma pólům odpovídají výroky jako: „... připadala jsem si velmi potřebná a potom i úspěšná“, „... dávala mi najevo, že jsem pro ni přítěží“, „... líbilo se mi že byla kritická, ale někdy mi do toho až moc mluvila“.

Pětina posluchačů, tj. 20,3 %, hodnotilo se svými cvičnými učiteli vždy každý školní den zvláště po **skončení vyučování**, dalších 6 respondentů, tj. 7,2 %, dokonce až po **skončení praxe**, 19 studentů, tj. 22,9 %, nám sdělilo, že kombinovali všechny uvedené frekvence hodnocení. Oproti tomu 16 respondentů, tj. 19,3 % – tedy téměř pětina, má pocit, že jim během praxí zpětná vazba nebyla poskytnuta!

Prostým součtem studentů se dostaneme vysoko přes počet 83. To je podle našeho názoru dáno nejen tím, že velká část cvičných učitelů kombinovala uvedené časové formy hodnocení, ale také tím, že se studenti, kteří během praxí vystřídalí více cvičných učitelů, často setkávali s jejich naprosto odlišnými přístupy. Menší, ale přesto podstatná část posluchačů absolvovala všechny souvislé – a někdy i nepovinné průběžné – praxe v jedné škole, někdy i u jednoho učitele. Diskuse o tom, která z těchto variant je lepší a pro budoucí učitele přínosnější teď není předmětem našeho šetření. V každém případě je to však další argument pro zamyšlení nad **důslednějším rámcovým sjednocením vedení a hodnocení studentů na pedagogických praxích.**

V této fázi snad můžeme zmínit, že nás potěšilo, že daleko více studentů – celkem 18, tj. 21,7 % – výslovně tvrdí, že praxe ve 3. ročníku, které probíhají v brněnských školách pod vedením **cvičných učitelů vybraných fakultou**, měly pro rozvíjení jejich pedagogických dovedností větší účinek než praxe ve 4. ročníku probíhající v místě bydliště.

Vrátíme-li se k odpovědím ve třetí položce, tak dalším výrazným tématem komunikace mezi cvičným učitelem a studentem byla **příprava na výuku**. Respondenti se shodují v tom, že drtivá většina cvičných učitelů se podílela na přípravě jejich vyučovacích pokusů. Rozdílů však najdeme v hodnocení pomoci a přístupu ze strany samotných studentů. Celkem 35 posluchačů, tj. 42,2 %, odpovědělo, že se setkali s maximální **vstřícností** při koncipování své výuky. Učitelé jim pomáhali s přípravou a poradili kdykoliv to bylo třeba. Např. „... během výuky pomáhala kdykoliv se vším, za to jsem jí vděčná“, „... vůbec si to bez něj nedokážu představit“.

Dalších 16, tj. 19, 2 %, se však cítilo být příliš **svazováno** pokyny cvičných učitelů: „... vždy přesně řekla, co a jak mám dělat, a trvala na tom“. Nemálo respondentů – 15, tj. 18 % – se vyjádřilo tak, že komunikace s cvičnými učiteli při přípravě vyučovacích pokusů téměř neexistovala. To se projevilo podle jejich názoru **přílišnou volností** a zajímavé je, že tato situace vyhovovala jen pěti z nich, např. „... mohla jsem si všechno vyzkoušet...“. Zbývajícím deseti studentům se zdálo, že tento benevolentní způsob vedení je výrazně ochudil, např. „... příliš jsme to nerozebírali...“, „mluvil jen o tom, na co jsem se ho zeptala...“, „všechno se jí líbilo...“. Z tohoto pohledu je však nejhorší výrok, který se bohužel v různých modifikacích a různé intenzitě objevil hned několikrát: „... nechal nás učit a šel si dělat své povinnosti...“!

Zde se jasně ukazuje, že s cvičnými učiteli je třeba navázat **užší kontakt**, který zaručí lepší informovanost o jejich roli v procesu utváření a rozvíjení pedagogických dovedností budoucích učitelů. *Systém odborné spolupráce pedagogické fakulty s fakultními cvičnými učiteli v praktické přípravě studentů*

učitelství 1. stupně, který se za podpory grantu MŠMT rozvíjí na Katedře pedagogiky PdF MU, jim má poskytnout dostatečnou možnost se na tuto roli připravit. Navíc budou moci svými praktickými zkušenostmi z výuky žáků, ale i z vedení studentů na pedagogických praxích, pojetí své role, především některé její atributy, přímo ovlivnit.

S přístupem cvičného učitele ke své roli, jeho zkušenostmi, invencí a ochotou se o ně podělit pak úzce souvisely odpovědi respondentů ve *čtvrté položce*. Ta obsahovala tuto nedokončenou větu: *Z praxe si odnáším především... To, že nejvíce studentů tvrdí, že si odnáší především zkušenost, jistě nikoho nepřekvapí. Zajímavá je ale šíře pedagogických dovedností, které pod ni zahrnují.*

Nejčastěji vyzvedávají dovednost **organizovat** a **řídít** vyučovací proces, komunikovat se všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, utvářet vlastní **pojetí výuky**, vlastní **vyučovací styl**. Uvedlo to celkem 23 posluchačů, tj. 27,7 %. Dále 16 respondentů, tj. 19,3 %, uvádí dovednost zvládat výchovné i problémové **situace ve škole**, pracovat s **talentovanými** i **zaostávajícími** dětmi. Poznali postoje dětí a učitelů a také to, jak důležitou úlohu hraje v profesionální výbavě pedagoga smysl pro **zodpovědnost** a **spravedlnost**. Osobní zkušenost se opět odráží v autentických výrocích: „... *hodina se vždy nevyvede...*“, „... *hodina někdy dopadne jinak než příprava...*“, „... *reakce žáků jsou velmi různé...*“, „... *a tak mám strach, jestli to zvládnou, protože na jednu hodinu jsem se připravovala hodinu a půl...*“, ale třeba i polemický názor že: „... *ne každému dítěti vyhovuje pestrá hodina..., někomu spíše vyhovuje stereotyp, na který je zvyklý...*“.

Celkem 18 studentů, tj. 21,6 %, uvedlo, že z praxí si odnáší především celou řadu **nápadů** a **námětů**, které načerpali od svých cvičných učitelů a mohou je využít při motivaci i samotné výuce. Např. „... *přesvědčila jsem se, jak nezbytné je ovládat triky k vytvoření správné atmosféry při vyučování*“. Devět respondentů, tj. 10,8 %, tvrdí, že dokáže lépe **reagovat na neúspěchy**. A to jak na své vlastní, kdy reakce dětí nebyla adekvátní jejich představám a vynaloženému úsilí, tak neúspěchy žáků, kdy je třeba je povzbudit a přizpůsobit metodu i formu výuky jejich momentálním dispozicím.

Dalších pět studentů, tj. 6 %, je po praxích přesvědčeno, že **praxe** ve škole je naprosto **odlišná od teorie** prezentované na fakultě. Ani tento názor nás nepřekvapil a výše uvedené procento lze podle našeho názoru interpretovat spíše pozitivně. Zajímavější by zřejmě byla sonda odhalující podstatu tohoto tvrzení. Naopak lze přivítat tvrzení jiných posluchačů, že z praxe si odnášejí především přesvědčení o potřebě vlastní **erudice**. Jediný,

ale podstatný, zápor spatřujeme v tom, že to uvedli pouze dva posluchači, tj. 2,4 %.

K výčtu pozitiv můžeme přiřadit odpověď šesti respondentů, tj. 7,2 %, že si ze svých prvních praktických zkušeností odnášejí lepší **sebevědomí** a také to, že 7 studentů, tj. 8,4 %, si na praxích zjistilo, jak důležitou složkou je vedle vzdělávání **výchova žáků**. Faktem, který nás nejvíce potěšil, je tvrzení 31 posluchačů, tj. 37,3 %, že po praxích se **více těší** do školy. Například „... *realita je teď pro mne daleko hmatatelnější, vím, co mě čeká, a baví mě to*“, „... *při přípravě na vyučování jsem si uvědomovala, že se strašně těším, až to budu dělat s dětmi*“, „... *každý úspěch ve mně podnítl chuť připravit něco zajímavého a zábavného*...“.

K doplnění úplného přehledu odpovědí v této položce chybí ještě názor pěti respondentů, tj. 6 %, kteří po pedagogických praxích cítí spíše **znechucení**. Jednou z příčin je přirozeně opět málo podnětný cvičný učitel, což je jen další argument pro výše zmíněnou snahu o jejich institucionální přípravu. To nepřímou potvrzuje i výrok jednoho ze studentů, že „... *úplně jiná je práce s dětmi, které jsou na praktikanty zvyklé*...“.

V *páté položce* posluchači 4. ročníku srovnávali souvislé pedagogické praxe s nepovinnými průběžnými praxemi. Svě úvahy začínali slovy: *Srovnám-li průběžné praxe v 1. a 2. ročníku se souvislými praxemi ve 3. a 4. ročníku, tak...* Tuto položku však většina respondentů proškrtla, neboť z daného vzorku absolvovalo nepovinnou formu praxe pouze 16 z nich, tj. 19,3 %, tedy necelá pětina!

Jejich odpovědi lze rozdělit do dvou stěžejních proudů. V tom prvním převažuje názor, že nepovinná forma průběžné praxe byla **přínosem**, nebo dokonce že byla přínosnější než praxe souvislé. Např.: „... *tím, že jsem chodila na průběžné praxe, byl můj přechod lepší a plynulejší*“, „... *při souvislé praxi už jsem neměl žádnou trému*“, „... *kontakt s dětmi i učiteli už v prvním ročníku mne přesvědčil, že jsem si vybrala dobře své budoucí povolání*“, „... *díky zkušenostem jsem si uměla na souvislé praxi prosadit své představy o výuce*“, „... *na průběžné praxi jsme měli možnost pozorovat průběh celého školního roku*“.

Vedle již zmíněné možnosti ověřit si správnost volby je přínosem také absolvování prvních praxí v místě bydliště i možnost konzultovat některé jevy z praxe nejen s učitelem, ale téměř bezprostředně také s didaktikem na fakultě. Ten pak může tyto konkrétní podněty zobecnit v teorii a při získávání laboratorních zkušeností.

V druhém názorovém proudu se pak objevují více méně **negativní** zkušenosti s nepovinnou formou průběžných praxí. Např. „... *při souvislé praxi jsem měla možnost lépe vysledovat návaznost učiva*...“, „... *cítila jsem, že o mě jako o praktikantku nebyl zájem*...“, „... *při průběžné praxi se mi*

nikdo nevěnoval, většinou jsem jen suplovala a na to jsem nebyla připravená...“.

I přes rozpornost některých uvedených názorů a pocitů studentů vyplývajících z jejich účasti na nepovinných průběžných praxích, na nichž působili jako asistenti učitele, se dle našeho názoru tato forma praxí jeví velmi prospěšnou. To nepřímou potvrzuje také analýza, na které se v rámci grantového projektu *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů* pod vedením doc. Walterové podílela i naše katedra. V první fázi v ní byly srovnávány studijní programy studia učitelství pro 1. stupeň primární školy na všech pedagogických fakultách v České republice. Už nyní tak můžeme konstatovat, že **spektrum brněnských praxí je nejužší**, i když hodinové dotace jsou v souladu s ostatními fakultami. Škálu povinných praxí tak bude třeba rozšířit a v souvislosti s tím je nutné se zamyslet také nad inovacemi jejich návaznosti přímo na fakultě. Na některých fakultách (např. v Českých Budějovicích) se už osvědčil model seminářů, které navazují na pedagogické praxe a snaží se o syntézu poznatků a zkušeností studentů. Na nich se podílí vedle studenta také pedagog, psycholog a přímo cvičný učitel!

*Šestá položka obsahovala větu: Ke zlepšení průběhu pedagogických praxí navrhuji... Zajímavé bylo, že dokončení této věty byla formulována většinou jako doporučení, jejichž obsah nešel příliš do šířky, ale byla patrná spíše snaha o hlubší zásah do dané problematiky. Proto této položce přisuzujeme značnou váhu a pokusíme se od ní odrazit ke **komplexnějšímu hodnocení a doporučení**.*

Nejčastěji studenti odpovídali, že ke zkvalitnění průběhu praxí je potřeba vybrat pouze ty cvičné učitele, kteří mají o tuto roli **opravdu zájem**. Uvedlo to 17 respondentů, tj. 20,5 %. Ti ideální byli charakterizováni jako **ochotní, kreativní, empatičtí, lidštití** apod. Zároveň se objevil požadavek, aby posluchači na pedagogických praxích nebyli zařazováni k učitelům, kteří učí na 1. stupni bez příslušné aprobace. Protože takových učitelů je bohužel čím dál víc – nejen neaprobovaných, ale hlavně s jinou aprobací (například pro 2. stupeň) – je podle našeho názoru potřeba tomuto problému udělat odpovídající osvětu.

Celkem 15 studentů, tj. 18,1 %, vypovědělo, že účinnosti praxí by 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. Ani tato informace pro nás není úplně nová, o čemž svědčí právě náš projekt, který podporuje provázanost a vzájemnou informovanost fakultních didaktiků a cvičných učitelů z praxe. Problémem, k němuž bude nutné napřít síly v budoucnosti, však zatím zůstává spolupráce s cvičnými učiteli

mimo Brno. Respondenti totiž doporučují „... *více je kontrolovat*“, tomu však brání především ekonomická situace.

Jako nezbytné se tudíž jeví již několikrát zmíněné zavedení **studentského hodnocení** průběhu praxe, práce fakulního metodika a cvičného učitele. Postupnou eliminací těch, kteří o tuto roli nemají zájem a plní ji pouze jako svou přidělenou povinnost, bychom se už nemuseli setkávat s názory: „... *a pořád se mě ptala, co a kam mi má napsat*“, „... *říkala, ať si to sama vypíšu, že mi to jen podepíše*“, „... *pořád mi vyprávěla, jak se na pajdaku špatně učí, ale k mým výstupům nic pořádného neřekla*...“.

Dalším výrazným doporučením je zavést **povinné průběžné praxe**. Uvedlo to 14 studentů, tj. 16,8 %. Zejména v prvních dvou letech studia nám citelně chybí forma pedagogické praxe zaměřené na verifikaci laboratorních zkušeností v terénu pod přímým vedením fakulních didaktiků. Ti by tak mohli daleko výrazněji reagovat na podněty z praxí posluchačů. U souvislých praxí se totiž tato činnost pochopitelně přenáší na cvičné učitele a fakulní metodikové mají možnost reagovat až ex-post. Dalším podnětem k zamyšlení je pro nás výrok, že „... *praxe by měly být kratší a častěji*“. I to by mohla být jedna z cest, jak zvýšit účinnost intervencí učitelů z fakulty do struktury pedagogických dovedností studentů.

V této souvislosti uvádíme také názor 8 studentů, tj. 9,6 %, že také někteří **metodikové z fakulty** by měli mít o studenty, které vedou na pedagogických praxích, **větší zájem**. Zároveň by také přivítali jejich častější návštěvy přímo na primárních školách v průběhu praxí. Tomu zřejmě nejvíce vadí dosavadní organizace pedagogických praxí v průběhu semestru, kdy je řada metodiků zaneprázdněna výukou v jiných ročnících, a jistě také postavení metodického vedení praxí v úvazkových plánech na fakultě. Přesto by se nemělo stát: „... *divím se, že paní doktorce z fakulty stačil ke zkontrolování mé praxe jen jeden telefonát*“ nebo dokonce „... *za mnou do školy metodik vůbec nepřišel*“.

Celkem 12 posluchačů, tj. 14,4 %, tvrdí, že by se průběh praxí zlepšil kvalitnější, tzn. cílenější přípravou v **oborových didaktikách**. Také toto tvrzení by si zasloužilo samostatnou a důkladnější analýzu, neboť výroky, že některé předměty na fakultě jsou zbytečné – uvedlo to 8 respondentů, tj. 9,6 % – nebo že některé didaktiky jsou špatně učené – názor 9 respondentů, tj. 10,6 % – jsou velmi široké a jejich výpovědní hodnota je pro nás v tuto chvíli minimální. Možná by ale právě výše zmíněné **kratší a častější pedagogické praxe** mohly přinést určité zaměření jejich jednotlivých etap **pod přímou gescí oborových didaktiků** jednoho předmětu.

Sedm studentů, tj. 8,4 %, se domnívá, že by si při registraci praxí mohli vybírat z větší **škály primárních škol**, a zároveň doporučují uvádět se jménem školy a cvičného učitele také ročník, ve kterém učí. Zatímco první

požadavek je přímo závislý na počtu studentů v ročníku a naším cílem je spíše určitá **koncentrace cvičných učitelů do kooperujících škol**, druhý požadavek určitě zapracujeme už do pokynů pro příští praxi.

Dalších 5 posluchačů, tj. 6 %, se zasazuje o více praxí v **místě bydliště**. Domníváme se, že při současném pojetí pedagogických praxí, kdy má student možnost v 1., 2. a 4. ročníku praktikovat v místě bydliště, jsme na hranici možností. Uvedené procento studentů svědčí o tom, že se jedná spíše o marginální problém a o motivech konkrétních respondentů lze spekulovat. Naše snahy o inovaci směřují naopak k rozšíření počtu hodin **pedagogických praxí v Brně**, neboť z již uvedených důvodů ty v místě bydliště nemohou fakultní metodikové kontrolovat. Navíc je tu rozvíjející se systém fakultních cvičných učitelů připravovaných dlouhodobě na vedení pedagogických praxí.

Naopak nás příliš nepřekvapilo, že 32 studentů, tj. 38,5 %, se domnívá, že by mělo být obecně **více pedagogických praxí**. Z publikovaných názorů však podle našeho názoru vyplývá, že je třeba především plně využít potenciál stávajících praxí, které jsou svým obsahem v relaci s jinými pedagogickými fakultami u nás, nevyhovují však svým pojetím a zaměřením. V této souvislosti si dovoluujeme ještě jednou připomenout **klíčovou roli cvičného učitele** v procesu utváření pedagogických dovedností budoucích učitelů na pedagogických praxích a při vedení praxí vůbec. Objektivně není v silách fakultních didaktiků mít tento rozvoj na praxích pod plnou kontrolou. Navíc zde vyvstává ještě jeden problém, někteří oboroví didaktici chtějí při kontrole praxí v terénu vidět pouze svůj předmět s tím, že k jinému by studentům těžko mohli něco konkrétního říct. To jsou jasné argumenty pro institucionalizaci postavení fakultního cvičného učitele v předmětu Pedagogická praxe.

Dále připomínáme požadavek na studentské hodnocení cvičných učitelů, což jediné 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. Toto šetření by tak mohlo být dalším impulzem k opětovnému předložení **statutu fakultního cvičného učitele**, který jasně vymezuje jeho práva a povinnosti při vedení studentů na pedagogických praxích.

Je třeba uvést, že do této části jsme zapracovali také údaje ze *sedmé položky*, ve které respondenti měli možnost napsat cokoli, o čem se nezmínili v těch předešlých: *Chcete-li k praxím nebo ke studiu vůbec něco podotknout, můžete sem*. Odpovědi měly vesměs velmi podobný charakter jako odpovědi v předešlé položce. Obsahově se značně překrývaly, a proto nám nyní zbývá už jen několik poznámek, které se u jednotlivých respondentů obje-

vily v menším počtu, ale k dokreslení názorů studentů na pojetí praktické přípravy by rozhodně měly zaznít.

Účinnému osvojení některých pedagogických dovedností brání podle některých respondentů špatná náplň či úplná absence některých předmětů. Uvítali by například možnost řešit **pedagogické situace** při výuce na fakultě. Praktické laboratorní zkušenosti by posluchači studia učitelství pro 1. stupeň primární školy měli získávat v předmětu **Pedagogické praktikum**. Ten je v současné době pojímán spíše jako nástroj rozvíjení komunikativních dovedností. Sami studenti však cítí potřebu více se rozvíjet v **dovednostech řídit a organizovat**.

Jiní 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 rozšíření předmětu **Aktuální problémy pedagogiky** ve 4. ročníku studia o jeden semestr. To by snad v důsledku znamenalo dostatek prostoru pro rozbor praktických zkušeností s aktuálními vstupy pedagogů, ale také psychologů, speciálních pedagogů, oborových didaktiků, učitelů z praxe, ředitelů základních škol, pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, členů školní inspekce atp.

Do třetice pak ve struktuře předmětů, které by mohly usnadnit studentům vstup a pobyt na praxích, chybí seminář či přednášky čistě 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. Také tady by mohlo výrazně pomoci výše zmíněné rozšířené pojetí Aktuálních problémů pedagogiky.

Dá se také říci, že někteří respondenti obecně postrádají **širší škálu nepovinných předmětů**, které by jim umožnily **individuální profilaci** jejich aprobace. V nastupujícím dvoustupňovém systému studia učitelství se zřejmě stane osobní zaměření studentů nezbytným. Z toho také plyne potřeba jasně formulovat standard učitelské přípravy obecně i v určité aprobaci. Vše ostatní nechť je pak ponecháno k individuální profilaci budoucího učitele.

S touto problematikou vlastně nepřímou souvisí i názor, že ve studiu učitelství pro 1. stupeň momentálně na fakultě chybí „... *jeden schopný člověk* ...“, který by pomohl studentům orientovat se ve struktuře studia a také se podílel na sestavení plánu předmětů individuálního zaměření. Jako chyba se jednoznačně jeví nedávné zrušení funkce proděkana pro studium učitelství 1. stupně. Přitom o neefektivnosti této funkce lze zřejmě s úspěchem

pochybovat, v prezenčním studiu je momentálně asi 480 a v kombinovaném zhruba 300 posluchačů.

K úplnosti výčtu odpovědí v této položce chybí už pouze **kritika termínu zářijové praxe** v 7. semestru prezenčního studia. Objevila se dokonce u 32 respondentů, tj. 38,6 %, ale zde je nutné zdůraznit, že jsme si určité chyby v organizaci vědomi. Bohužel někteří studenti se tímto pochybením na svých pedagogických praxích setkali s velice chladným a problematickým přístupem svých cvičných učitelů. Nakonec je ale pochopitelné, že učitelé mají v rozjezdu nového školního roku úplně jiné starosti. Naproti tomu argument o nevhodnosti září vzhledem k tomu, že někteří studenti ještě nemají složeny všechny zkoušky nelze přijmout bez výhrad. Termín byl znám dostatečně dlouho dopředu a všichni studenti měli jistě možnost složit zkoušky v řádném termínu. Na druhou stranu, jestliže studijní řád umožňuje skládat zkoušky v září, jistě se takoví studenti – a koneckonců i zkoušející – najdou, a pak nelze předpokládat, že se koncentrují na průběh praxe. I s tímto problémem je tedy potřeba při koncipování pedagogických praxí počítat.

V úvodu zmíněná určitá bezbřehost zvolené formy dotazníku, a tím zapříčiněné opakování některých tvrzení v jednotlivých položkách, bylo ponecháno z důvodu zachování autenticity. Podle našeho názoru jsme tak získali řadu koncentrovaných a svým způsobem ověřených názorů, ze kterých je možno dále vycházet při úvahách o nové koncepci pojetí pedagogických praxí ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ na naší fakultě.

Literatura

- FILOVÁ, H. Praktická příprava v procesu profesionalizace studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: UMB, 2000, s. 137–146.
- HAVEL, J. Posílení role cvičných učitelů k zefektivnění pedagogické praxe. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: UMB, 2000, s. 117–124.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2
- ŠVEC, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1

HAVEL, J. Rozvíjení pedagogických dovedností pohledem studentů. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 64–75. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Jiří Havel, Katedra pedagogiky, PdF MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno