

PEDAGOGICKÁ

orientace

4/'98



PEDAGOGICKÁ

orientace

4/'98



Monotematické číslo Pedagogické orientace

**Pedagogické dovednosti v novém kontextu
pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů**

Odborná redakce: Vlastimil Švec

*Toto číslo Pedagogické orientace bylo vydáno
s podporou Grantové agentury ČR,
grantový projekt č. 406/98/1375*

*Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností
a intervenční zásahy do jejich struktury*

Obsah

Slovo ke čtenářům: Pedagogické dovednosti v novém kontextu pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů (<i>Vlastimil Švec</i>)	5
Východiska projektování změn v pregraduální přípravě učitelů	7
VYSKOČILOVÁ, E.: Univerzitní příprava učitelů v hlediscích genetické epistemologie a teorie jednání	7
ŠIMONÍK, O.: Pedagogicko-psychologická příprava v pregraduálním učitelském studiu	14
ŠVEC, V.: Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí	19
NEZVALOVÁ, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti)	33
MAŇÁK, J.: Kreativistika v přípravě učitelů	43
PROKEŠOVÁ, L.: Poznámka k proměnám přípravy učitelů	47
Inovace pedagogicko-psychologické přípravy	50
KANTORKOVÁ, H.: Rozvoj pedagogiky primárního vzdělávání v alternativním programu výuky a výhledy do budoucna	50
BAKOŠOVÁ, Z. – ČECHOVÁ, D.: Alternativna forma štúdia na získanie učiteľskej spôsobilosti	68
NAVRÁTIL, S. – MATTIOLI, J.: Inovace pedagogicko-psychologické přípravy na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem	75
Výzkumy pedagogických dovedností	81
ŠVEC, V.: Krystalizace prvků didaktických dovedností ve studentských sebereflexích	81
MAZÁČOVÁ, N.: Průzkum názorů studentů na osvojované pedagogické dovednosti	91
MUSIL, R.: Studentský pohled na osvojované pedagogické dovednosti	96
CHRÁSKA, M.: Diagnostika postojů ke škole a učitelskému povolání u studentů učitelství	103
Projekty rozvíjení pedagogických dovedností	110
ŘEZÁČ, J.: Rozvíjení sociálních dovedností ve strukturovaném bloku profesních praktik z psychologie	110
HORKÁ, H.: Rozvíjení pedagogických dovedností v profesionálním praktiku z pedagogiky	117
MAŇÁK, J.: Dovednosti diagnostikovat aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků z hlediska rozvoje jejich osobnosti	124
STŘELEČ, S.: Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků	128

Ze života společnosti	133
K životnímu jubileu Jiřího Kotáska (<i>Vlastimil Pařízek</i>)	133
Prof. Jiřímu Kotáskovi patří nejen blahopřání (<i>Jaroslav Telec</i>)	134

Slovo ke čtenářům: Pedagogické dovednosti v novém kontextu pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů

Čtenáři Pedagogické orientace dostávají do rukou za poslední dva roky již druhé monotematické číslo, zaměřené k učitelské přípravě. Loňské číslo (4/1997) bylo věnováno mikrovučování a sebereflexi v pedagogicko-psychologické přípravě budoucích učitelů. Letošní monotematické číslo věnuje pozornost další závažné problematice – pedagogickým dovednostem, a to v širším kontextu pregraduální přípravy učitelů.

Příspěvky zařazené v tomto čísle prezentují první výsledky řešení grantového projektu GA ČR č. 406/98/1375 „*Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*“. Autoři se v nich zamýšlejí nejenom nad některými druhy pedagogických dovedností, ale i nad jejich determinanty. V předkládaném čísle Pedagogické orientace jsou současně publikovány některé příspěvky, které odezněly na semináři k pedagogicko-psychologické přípravě budoucích učitelů, který uspořádala 27. 11. 1998 Katedra pedagogiky PdF MU v Brně. Příspěvky z tohoto semináře zasazují problematiku pedagogických dovedností do širších souvislostí.

Je potěšitelné, že se k závažným problémům přípravy budoucích učitelů nevyjadřují pouze pedagogové, ale i někteří psychologové (D. Čechová, J. Mattioli, J. Řezáč, E. Vyskočilová). Navíc je třeba ocenit, že příspěvky těchto autorů jsou výsledkem interdisciplinární spolupráce s pedagogy – vysokoškolskými učiteli pedagogických předmětů. Jsou zároveň příslibem jejich další, tolik potřebné, ale zatím jen v omezené míře uskutečňované vzájemné spolupráce.

Ústředním tématem čísla je tedy problematika pedagogických dovedností. K uvedenému tématu se vztahují příspěvky téměř ve všech oddílech tohoto čísla. V prvním oddíle je problematika pedagogických dovedností, které tvoří jádro pedagogických kompetencí (V. Švec), spojená s některými východisky projektování změn pregraduální přípravy učitelů. Čtenářům se tak nabízí možnost oživit si pohledy na univerzitní přípravu budoucích učitelů (E. Vyskočilová), znovu si uvědomit současné problémy pedagogicko-psychologické přípravy (O. Šimoník), ale také uvažovat o jejich proměnách (L. Prokešová), seznámit se se (sebe)reflexí v zahraničních programech učitelské přípravy (D. Nezvalová) a pojetím kreativistiky v přípravě učitelů (J. Maňák).

Ve druhém oddíle pak má čtenář možnost sledovat, jak lze tato obecnější východiska aplikovat v alternativním programu výuky budoucích učitelů 1. stupně ZŠ (H. Kantorková) a v interdisciplinárně, tj. pedagogicko-psychologicky pojeté přípravě studentů učitelství (Z. Bakošová a D. Čechová, S. Navrátil a J. Mattioli).

Třetí oddíl přináší výsledky dílčích výzkumů pedagogických dovedností. Mapuje studentské pohledy na pedagogické dovednosti, osvojované na pedagogické fakultě (N. Mazáčová, R. Musil) a pokouší se analyzovat rozvíjení („krytalizaci“) některých vnitřních složek učitelských dovedností, a to na příkladu dovedností

didaktických (V. Švec). Protože účinnost rozvíjení pedagogických dovedností je podmíněna mimo jiné postojem studentů učitelství k učitelskému povolání, je věnována pozornost i této problematice (M. Chráska).

V posledním oddíle autoři předkládají návrhy vytváření vybraných druhů pedagogických dovedností, které předpokládají empiricky ověřovat. Rozvíjení pedagogických dovedností by mělo být nastartováno již v psychologických předmětech (J. Řezáč) a pokračovat v navazujících pedagogických předmětech (H. Horká). Absolventi studia učitelství, tj. začínající učitelé, často postrádají dovednosti diagnostikovat aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků (J. Maňák) a dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků (S. Střelec).

Co popřát čtenářům závěrem? Aby při čtení příspěvků reflektovali svoje poznatky a zkušenosti s poznatky, které jim nabízejí autoři, aby získali inspirace pro svoji další tvůrčí práci (kterou moderně koncipovaná pedagogicko-psychologická příprava budoucích učitelů je), a měli také chuť a podmínky alespoň některé podněty vyzkoušet.

Vlastimil Švec

Východiska projektování změn v pregraduální přípravě učitelů

Univerzitní příprava učitelů v hlediscích genetické epistemologie a teorie jednání

Eva Vyskočilová

Abstrakt: Studie je pohledem na univerzitní přípravu budoucích učitelů. Opírá se o některá hlediska genetické epistemologie a teorie jednání. Autorka poukazuje na vnitřní rozpor v současném způsobu univerzitní přípravy učitelů. Všímá si specifických myšlení univerzitních studentů, a to i na pozadí výzkumů stylů učení. Autorčiny úvahy vyúsťují do nástinu konceptu dialogického jednání jako východiska autorské tvorby a její pedagogické reflexe.

Klíčová slova: Univerzitní příprava učitelů, učitelské vzdělání, styly učení, současný způsob univerzitní přípravy učitelů, myšlení studentů, dialogické jednání.

Univerzitní příprava učitelů má dlouhou tradici. Již při zběžném pohledu na způsob univerzitní přípravy je nápadné, jak je v samém základu univerzity od počátku věnovaná pozornost právě jejímu učitelskému zaměření. Svědčí o tom: 1) název univerzita – společenství učitelů a žáků, 2) akademické tituly: magistr, tj. učitel, bakalář, tj. vlastník částečného univerzitního vzdělání, 3) způsoby výuky, které se děly téměř výlučně formou disputací, a to postupně od té nejjednodušší, kdy student zprostředkoval a obhajoval smysl poznatků svého mistra, až k nejnáročnějším „quod libet“, při které bylo možné se zeptat přednášejícího na cokoliv.

Z nějakých důvodů univerzita již od svého vzniku sama sebe vymezovala jako svobodné učení. Tuto svobodu učení brala vážně a snažila se být ekonomicky nezávislou na různých institutech a zájmových skupinách a zaručit si ji četnými ustanoveními a právy. Třebaže například panovník (Karel IV.) vybavil univerzitu budovami, penězi i statky, které jí vynášely hospodářské zisky, sám se smluvně zavázal, že se zříká zasahování do jejího vnitřního řádu. Pokud jde o vnitřní řád,

duchovní svoboda a svoboda vyjadřování byla zaručována např. přísným dodržováním zásady, že cokoliv se zde v diskusi řekne, musí být bráno tak, že to bylo řečeno „kvůli poznání“ („more scholastico“), nikoliv jako osobní útok na názory někoho jiného (Spěváček, 1979).

Univerzita neměla svůj vzor ani v Platonově akademii, ani v Aristotelově Lykeonu. A nebyla návratem k některé historické podobě studia, ale vytvořila se jako společenství nového typu, které zdůrazňovalo význam komunity a *komunikace žáků a učitelů*. Aristotelův Lykeon, soudě z množství jeho spisů, které existují (mimo ně prý ještě celá knihovna dalších Aristotelových spisů vyhořela), byl zaměřen na vědecké třídění a zpracovávání obrovského materiálu, který měl k dispozici z příkazu Alexandra Makedonského. Všechny tyto spisy pravděpodobně nenapsal Aristoteles osobně, ale psali je, pod jeho jménem a vedením, jeho žáci. Univerzita je novou především svým pojetím učení. Prohlašuje-li o sobě, že je svobodným učením, říká tím, že má zájem, aby se dobře cítili i studenti, „aby se jim dobře učilo“.

Kdy mají žáci pocit, že se jim „dobře učí“?

Jiří Mareš v knize „Styly učení žáků a studentů“ (1998) vyjasňuje a četnými dotazníkovými výzkumy žáků dokládá, že to, zda se „žákům učí dobře“ je silně propojeno s tím, co žáci považují za „dobré vyučování“. Dále Mareš uvádí Van Rosumovy výsledky výzkumu – to, co žáci považují za dobré vyučování se mění s věkem. Malým dětem, které rozšiřují své znalosti, vyhovuje závislost na učiteli. Dětem kolem deseti let, kdy potřebují nasbírat a uložit do paměti co nejvíce informací, vyhovuje technologický přístup. V prepubertě, kdy již potřebují porozumět celkovému smyslu učiva, aby mohli naučené používat, začínají být nespokojeni s pamětním vyučováním, ale kupodivu jim vyhovuje detailně organizovaná výuka, plně zaměřená, „ne příliš svobody“. V pubertě, kdy mladí lidé potřebují najít sebe sama, získat vhled, porozumět hlavním myšlenkám osobního „vzoru“, roste také jejich potřeba nezávislosti na učiteli, potřeba jejich vlastní konstruktivní aktivity.

A konečně u vysokoškoláků, tedy u dospívajících a dospělých lidí, vzniká potřeba co největšího prostoru pro samostatnou činnost a potřeba dialogu mezi učitelem a studentem (Mareš, 1998, s. 95). Z hlediska genetické epistemologie jsou adolescenti charakterizováni jako ti, kterým již tolik nejde o poznání skutečnosti, neboť s ní jsou již obeznámeni a vytvořili si o ní určitou představu. Mají také již zkušenost se sebou samými, povědomí o tom, na čem jim záleží, o čem jim jde, co jsou s to pro to učinit. Také je u nich probuzen obětavý zájem o druhé a odpovědnost za to, co se děje kolem nich. Proto vidí svět, i svůj život v něm, jako *pole možností*. V tom se již myšlení studentů přibližuje myšlení jejich vysokoškolských učitelů. Mohou si být partnery (Dolle, 1974).

Jak je tomu s učitelským vzděláním?

Univerzitní příprava učitelů bývá dnes zkoumána z výsledků těch analýz, které mohou být s učitelských jednáním spjaty. Podle Weinbergera (1998) je struktura informačního procesu, jímž je jednání určováno, zkoumatelná méně jako cílová idea, ale spíše jako racionální explikační model. Přijmeme-li toto východisko, potom informace určující učitelovo jednání jsou rozštěpeny na informace kognitivní teoretické, ale i praktické. Domníváme se, že Weinbergerovu tezi lze vztáhnout také na učitelovo jednání a má smysl i pro pojetí učitelovy přípravy. Učitelovo jednání je totiž nutně založeno jak na informacích, tak i na faktech. K informacím patří např. situační znalost pole, do něhož učitel vstupuje svým jednáním, k faktům patří např. znalost kauzální relace výchovy, tj. vztahu cílů a prostředků.

V rámci praktického jednání je nutné zavést kategorii možného a nutného, tedy kategorie modální. Pokud se tyto pojmy zavedou, je možné vystihnout, jaký volný prostor učitel pro své jednání má. V centru dalších analýz učitele je pak zdůvodnění výběru konkrétního postupu, který učitel použije pro splnění požadovaného cíle, anebo k uvedení, jakého cíle lze dosáhnout tím kterým konkrétním prostředkem. Ze samotných věcných informací, které učitel dostává nevyplývá určení (zdůvodnění) výběru. Proto by na současných učitelských fakultách měla vlastní činnost jedince, ze které lze vyvodit kauzální vztahy, znovu získat své místo. Učitel třídí, organizuje, analyzuje data, aby vypracoval svou vlastní výpověď (Bertrand, 1998). Tento proces však není dílem náhody.

Vnitřní rozpor v současném způsobu univerzitní přípravy učitelů

Úloha vysokoškolského učitele vyžaduje znalost odbornou i studium způsobů, případně podmínek, za nichž dochází u jeho studenta k nárůstu poznání. Vysokoškolský učitel by měl studovat zákonitosti průběhu tohoto nárůstu u svého studenta (Piéron, 1968). Od vzniku naší univerzity uplynulo ovšem 650 let a počet poznatků v technice, v přírodních vědách a dokonce i v právech, filosofii a teologii vzrostl natolik, že je těžké najít mezi nimi ty podstatné, které by mohly být předmětem vyjasňujících disputací. Na univerzitách se také v uplynulých 200 letech usadil přednáškový způsob výuky, při kterém je komunikace mezi učitelem a studentem citěna jako rušivá. Přednášky jsou považovány za neekonomičtější formu sdělování poznatků a neuvazuje se o kontextu, ve kterém vznikla. Bylo to osvícenství, kdy se rušily komunity univerzit a místo nich se zřizovaly Akademie, ve kterých pracovali státem placení úředníci-vědci.

Podle Piageta (1997) poznání není ani záznamem poznatého, ani vrozenou strukturou. Je činností inteligence. Má-li se tento osobní akt inteligence dostat do pohybu, je třeba, podle Bachelarda, *dialektizovat myšlení*. To vyžaduje proměnu osobnosti vysokoškolského učitele, aby mohlo dojít i k dialektizaci studentova myšlení. Ta by byla na pedagogických fakultách vedena k tomu, aby byla s to znovu brát v potaz všechny proměnné, „které věda nebo naivní myšlení ve svém prvním úsilí přehlédly nebo potlačily“ (Bertrand, 1998, s. 67). V tomto smyslu

by se dialogizovaný vztah učitele a žáka přiblížil pojetí původních univerzit jako společenství učitelů a studentů.

Některé výzkumy stylu učení a vyučování na univerzitách v zahraničí

Martha Kohlová (Kohl de Oliveira, 1996) z Univerzity v Sao Paulo v Brazílii zkoumala, zda školení na univerzitě studentům pomáhá „lépe“ myslet. Porovnávala vztah mezi školením a způsobem, jakým studenti organizují své pojetí poznání (konceptuální organizace). Předložila dospělým univerzitním studentům dvě otázky: 1. Vyberte si nějaké zvíře, které dobře znáte, a udělejte porovnání mezi tímto zvířetem a lidským bytím. 2. Sepište základní podobnosti a rozdíly, které jsou mezi zvířaty a lidmi. Myslí zvířata? Zdůvodněte vaši odpověď. Jak by měla, podle vašeho názoru, znít definice myšlení?

V protikladu k očekávání odpovídali univerzitní studenti: 1) spíše doširoka, jakoby chtěli splnit požadavek profesora, 2) nezdálo se, že by byli otázkou intelektuálně zaujati, ale brali ji jako rutinní úkol, 3) odpovědi byly formulovány povšečně a školácky (což kontrastovalo s obecným smyslem otázky a s tím, že často referovali o vlastní zkušenosti), 4) chyběl teoretický přístup založený na školních znalostech a vědeckých pojmech, 5) chyběl metakognitivní aspekt. Zdálo se, že nerozlišují mezi irelevantními a relevantními aspekty položené otázky (Piaget, 1997).

Při porovnávání zaměřila většina studentů (87 %) pozornost na své psy, kočky, ptáky, kteří s nimi žijí v domácnosti. Mnoho studentů chápalo pojem „zvíře“ jako individualizované stvoření, nikoliv jako třídu. Často pronášeli mínění o svých vlastních domácích zvířatech jako o hlavním zdroji informací a na nich stavěli celé srovnání. Odpovědi jednotlivých studentů si byly velmi podobné. 65 % studentů formulovalo odpověď jako seznam, tabulku, schéma tak, jak je to ve škole naučili. Nepovažovali za důležité, aby seznam byl vyčerpávající.

Jejich kritéria pracovala se vzájemně neporovnatelnými položkami. Seznam neplánovali, ale odvozovali namátkově z toho, co je napadlo. Mnozí ze studentů vytvořili zmatené rozložení vlastností. Porovnávání vztahy bylo možné chápat dvojím způsobem. Vytvářeli „falešné tabulky“, ve kterých sice byly sloupce a řádky, ale ve skutečnosti se informace mezi proměnnými nekřížily. Zdálo se také, že vysok školský způsob studia podporuje zestejnění (homogenizaci) formulace myšlení, a nevede k pochopení závislosti formy na obsahu.

Ve výpovědích absentovaly smysluplné pojmy potřebné pro teoretickou diskusi o otázce zvláštnosti lidského bytí. Pojmy, které by byly pro diskusi o rozdílech mezi člověkem a zvířetem ústřední (jako je řeč, symbolická představa, kultura, svědomí, emoce, plánování, předjímání, etika) se vyskytly jen u poloviny studentů. Druhá polovina uváděla výlučně jen tělesné rozdíly (pes má čtyři nohy, člověk dvě nohy), nebo jen dispoziční či postojoyé předpoklady (pes ví, jak vrátit všechno přátelství, péči a pozornost, kterou dostává od člověka tím, že není falešný. Člověk, který je nezávislý na přátelství, jehož se mu dostává, je schopný být falešníkem a zrádcem).

V jiném výzkumu značný počet autorů vyvinul výkladové modely postformálního (dospělého) myšlení v piagetovské perspektivě (Niser, 1996). Tyto postformální modely myšlení pomáhají porozumět strukturálním a funkčním rozměrům myšlení dospělých i dospívajících (ve věku mezi 17 a 25 rokem). King a Niemark pomocí důkladného interview zjistili, že pro úspěšné absolventy diplomového studia managementu v pohostinství se nezdá být určujícím momentem vysoká úroveň kognitivní kapacity. Kincheloe a Steinberk zjistili, že první stádium vývoje myšlení vyžaduje učení prostřednictvím aktivní účasti v dobře strukturovaném socio-organizačním prostředí.

Tyto odpovědi studentů dokládají také Johnsonovu (1991) tezi, že student potřebuje chápat smysl zkušenosti na úrovni svého dospělého myšlení. Že ovšem také potřebuje, aby se mu dostalo další příležitosti, aby ji mohl dále generalizovat. Dotazovaní studenti uvedli jako evidentní, že cítili pokrok tehdy, když užili svého myšlení jako nástroje za účelem transformace světa (např. Piaget). Přitom studenti říkali, že když „používali svého rozumu“, současně získávali určitý stupeň existenciálního myšlení, kdy vnášeli osobní pohled do aktivit žijící komunity světa (Kincheloe a Steinberg).

Nabumoto Tajima, Koich Jamazaki z Tokijské univerzity cizích studií a Kayoko Emura z Bunkyo Wemensovy univerzity (Tajima, Jamazaki, Uemura, 1996) provedli výzkum, ve kterém se ptali, zda dialogičnost stylu výuky má vliv na vývoj seberegulace žáků. Šlo o to, jaký má význam užívání formálního, zdvořilého výběru slov v interakci mezi učitelem a žáky 4. p. r. v přírodovědě. Vytvořili dvě skupiny experimentální (učitelé a 5–6 žáků/žákyň) a jednu kontrolní skupinu. Každá ze skupin diskutovala 20 minut metodologii pro skutečný a pořádný úklid třídy. Ve skupině formálního jazykového stylu se učitel snažil používat formální jazyk jako hlavní, ve skupině druhé užíval neformálního jazyka. Ve skupině kontrolní byl učitel požádán, aby vybíral slova volněji než obvykle. Po měsíci byli žáci dotázáni na to, co vzali v patrnost z diskuse. Na tuto otázku odpovědělo 87 % žáků v opačném stylu než jejich učitel, tj. ve skupině, kde učitel mluvil volnějším stylem, vypovídali formálněji a opačně.

Vývoj dialektického myšlení na univerzitě v Lovani v Belgii sledovala Valerie Baffrey-Dumont (1996). Studentům byly předloženy dva úkoly: 1. Anketa o způsobech myšlení studentů, odpověďový list. 2. Dva dotazníky: prvním z nich byla anketa o tom, co si studenti myslí o problémech veřejného zájmu. Zde byly studentům předloženy tři problémy, a to Egyptské pyramidy, Chemické sloučeniny, Způsoby obecného myšlení. Například problém Egyptské pyramidy byl zadán takto: „Většina historiků předpokládá, že pyramidy vybudovali Staří Egypťané jako hroby svých králů. Pyramidy vystavěli dělníci za pomoci provazů, kladek a válců. Jiní prohlašují, že Egypťané nemohli postavit tak veliké stavby, protože neměli matematické znalosti, ani potřebné nástroje, ani dostatečný zdroj energie.“ Druhým dotazníkem je klasický inteligenční test.

Autorka požádala dotazované, aby uvedli kód stupně pochybnosti při jejich výběru. Kontinuum: „pochybující–jistý“ tvořily čtyři stupně. Tento ukazatel měl detekovat, zda formulace skutečně ukazují studentovo myšlení. Výzkum předpo-

kládal, že subjekty vyjadřují a zdůvodňují řešení nebo hledisko tím, že se soustřeďují na čtyři špatně strukturované problémy. Interview byl semistrukturovaný. Cílem výzkumu bylo poznat kognitivní charakteristiky studentů univerzity. Klád si tyto empirické otázky: 1. Je možné, aby v belgickém univerzitním studiu existovalo dialektické myšlení? Jak by bylo možné ho rozvíjet? 2. Je formální myšlení nutnou, ale nedostačující podmínkou reflektujícího usuzování? Jde při reflektivním myšlení o stupeň formálního myšlení se složitějším obsahem, anebo jsou to opravdu nové operace?

Nástin konceptu dialogického jednání jako východisko autorské tvorby a její pedagogické reflexe

Záměr lépe poznat kognitivní charakteristiky univerzitních studentů platí i pro naše školy univerzitního směru. Vzhledem k významu, který má typ komunikace vysokoškolských učitelů se studenty na povahu jejich sociálního styku s žáky, jsme se od 60. let zabývali studiem účinků, jaké má výuka komunikativním dovednostem budoucích učitelů vedená komunikativním způsobem (Vyskočilová, 1987). Vysokoškolský učitel vytvářel se skupinou studentů komunitu. Studenti byli v první lekci seznámeni s tím, že existuje nabídka několika různých témat, z nichž si studenti mohou vybrat to, která se jim jako jednotlivcům bude jevit nejbližší jejich osobnímu zájmu. Zároveň jim bylo oznámeno, že úroveň i povaha bude závislá spíše na projevených zájmech studentů než na iniciativní aktivitě vyučujícího.

Komunikativní způsob charakterizujeme tak, že je v něm kladen požadavek na aktivitu studentů. Čas pro cvičení byl využíván vzhledem k individuálním potřebám a požadavkům studentů. Jednotlivá témata se týkala velkých témat sociální, vývojové, pedagogické psychologie, o nichž se dalo předpokládat, že každý ze studentů měl s nimi v průběhu svého života velkou zkušenost, např. téma „Učitel, na kterého si dobře pamatuji“, „Výrazové prostředky učitelova chování“, „Dialog s nechápavým (mlčícím) žákem, se žákem zaujatým proti učiteli“ atp. Šlo o způsob, v němž vysokoškolský učitel měl rámcová zadání zdůvodněná do sledu kroků. Po ukončení semestrální výuky byl počáteční a závěrečný výstup studentů porovnáván na základě analýzy videozáznamů pomocí nezaujatých pozorovatelů a pomocí dotazníku o jejich subjektivním prožitku při komunikaci s dětmi.

Metodologicky nejvýznamnějším kritériem vývoje vychovatelských předpokladů se ukázala být *změna jeho chování vyplývající z většího ohledu na žáka* na jedné straně a na druhé *zvýšená schopnost vyhnout se stereotypnímu řešení konkrétní výukové situace*. V posledních dvou letech se účastníme zajímavého experimentu alternativní cesty studia herectví na pražské Divadelní fakultě AMU (Vyskočil, 1997). Vytváření kondice pro hereckou tvorbu cestou speciální disciplíny *dialogického jednání*, rozvoj psychosomatických disciplín výchovy k hlasu, k pohybu a mluvě tvoří spolu s tvorbou autorských textů a hereckou propedeutikou základ oborů podněcujících tvořivost studentů Katedry autorské tvorby a pedagogiky.

Literatura

- BAFFREY-DUMONT, V. The development of dialectical thinking at the University. Poster na konferenci *The growing Mind*, Ženeva 1996.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- DOLLE, J. M. *Pour comprendre Jean Piaget*. Toulouse: Dunod, 1974.
- JOHNSON, L. Bridging paradigms: The role of change agent in an international technical project. In *Bridging paradigmas: Positive developement in adulthood and cognitive aging*. New York: Praeger Publishers, 1991.
- KOHL DE OLIVEIRA, M. Does schooling always help to think „better“? Poster na konferenci *The growing Mind*, Ženeva 1996.
- NISER, J. Modalities of learning in vocational education. A post-formal approach. Poster na konferenci *The growing Mind*. Ženeva 1996.
- PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.
- PIÉRON, H. *Vocabulaire de la psychologie*. Paris: PUF, 1968.
- SPĚVÁČEK, J. *Karel IV., život a dílo*. Praha: Svoboda, 1979.
- TAJIMA, N., JAMAZAKI, K., UEMURA, K. The influence of dialogicality on the development of child's self-regulation. Tokio University for foreign studies. Poster na konferenci *The Growing Mind*, Ženeva 1996.
- VYSKOČIL, I. (ed.) *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: DAMU, 1997.
- VYSKOČILOVÁ, E. Podmínky vývoje schopnosti vychovávat. In Langová, M., Kodým, M. *Psychologie činnosti a osobnosti dítěte*. Praha: Academia, 1987.
- WEINBERGER, O. *Alternativní teorie jednání*. Praha: Academia, 1998.

VYSKOČILOVÁ, E. Univerzitní příprava učitelů v hlediscích genetické epistemologie a teorie jednání. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 7–13. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Eva Vyskočilová, CSc., Havlovská 17, 160 00 Praha 6

Pedagogicko-psychologická příprava v pregraduálním učitelském studiu

Oldřich Šimoník

Abstrakt: Autor na základě vlastních zkušeností, poznatků z literatury, ze seminářů i konferencí k učitelskému vzdělávání podává současný obraz pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů. Všímá si obsahu této přípravy, jejich forem i dosud nevyužitých rezerv. Pozornost věnuje také pedagogické praxi a vztahu teoretické a praktické složky v přípravě učitelů.

Klíčová slova: Pregraduální učitelské studium, pedagogicko-psychologická příprava, obsah učitelského studia, formy výuky, teoretická a praktická složka přípravy budoucích učitelů, pedagogické praxe.

Zvýšený zájem o učitelskou profesi lze od počátku devadesátých let sledovat ve většině evropských zemí. Tento trend se odráží nejen v množství publikovaných pedeutologicky orientovaných studií a přijatých dokumentů celoevropského (mezinárodního) významu, ale i v přípravě učitelů. Nároky na socializační a kulturní funkci školy se zvyšují a potvrzuje se, že role učitele v procesu všestranného rozvíjení osobnosti žáka je i přes řadu společenských změn, vědeckotechnický pokrok, medializaci života společnosti a oslabení tradičního „informačního monopolu“ školy, stále významná a nezastupitelná. Učitel je hlavním aktérem všech požadovaných změn ve výchovně-vzdělávací práci školy a na jejich realizaci by měl být náležitě připraven.

Také v naší pedagogické teorii je problematika přípravy budoucích učitelů stále častějším námětem mnohých článků, úvah, studií a projektů. Řada seminářů a konferencí, uspořádaných na téma příprava učitele, svědčí o aktuálnosti této problematiky.

Pregraduální učitelské studium představuje první etapu v procesu celoživotního vzdělávání a profesního vývoje každého učitele. Tato krátká, ale intenzivní příprava na výkon učitelské profese, by měla u absolventů studia vést k dosažení alespoň minimální úrovně základních učitelských kompetencí, na jejichž základě by pak začínající učitelé postupně šplli k učitelské způsobilosti.

Pedagogicko-psychologická příprava má v pregraduálním učitelském studiu významnou a nezastupitelnou úlohu, neboť právě ona vytváří teoretickou i praktickou základnu pro výkon učitelské profese. Na většině učitelských fakult je pod pedagogicko-psychologickou přípravu zpravidla zahrnována výuka pedagogiky, psychologie, oborových didaktik a pedagogické praxe. Naznačené pojetí má

své opodstatnění, neboť od uvedených oborů a disciplín se právem očekává, že budou mít v pedagogické přípravě rozhodující úlohu. Je však otázkou, do jaké míry může pedagogicko-psychologická příprava tuto úlohu v současných studijních programech učitelského studia plnit, v čem tkví její nedostatky a kde lze spatřovat cesty k možné nápravě.

Obsahová náplň učitelského studia je rámcově vymezena studijním programem (dříve studijním plánem), který stanoví povinné a nepovinné předměty, jejich rozsah a návaznosti. Vzhledem k tomu, že v České republice zatím postrádáme zřetelnější státní koncepci učitelského vzdělávání, jsou tyto *studijní programy* na jednotlivých fakultách *velmi rozdílné*, neboť každá fakulta je sestavuje podle vlastních představ a možností. Studijní programy učitelského studia by měly vycházet z měnících se nároků na výkon učitelské profese, s důrazem na poslání školy a učitele v příštích desetiletích. Stávající programy ale představují tradiční scientistické modely, v nichž převažuje *orientace na obsahovou náplň vědních oborů* studentovy aprobace. Tzv. společný základ je nedostatečný, i když nově se otvírající pedagogické problémy důrazně vyžadují jeho přehodnocení a zásadní přepracování. Posílit je třeba zejména rovinu filozofickou, etickou, sociologickou a právní. Celková kultivace budoucího učitele je nedostatečná. Všechny předměty zařazené do studijního programu by měly tvořit promyšlený, vyvážený a integrovaný celek, jednoznačně směřující k přípravě učitele.

Pedagogika, psychologie, oborové didaktiky i pedagogická praxe mají v současných studijních programech *nedostačující časovou dotaci*. (Zvláště tristní je situace na některých fakultách připravující učitele pro střední školy, jejichž absolventi jsou možná představiteli jednotlivých vědních oborů, ale stěží učiteli.) Zavádění nových, žádoucích disciplín, např. pedagogické komunikace, pedagogické a psychologické diagnostiky, pedagogicko-psychologické praktika, pedagogické evaluace, atd. naráží na téměř nepřekonatelné překážky. Není proto žádným překvapením, že pedagogické problémy začínajících učitelů gradují zejména v situacích, náročných na vstřícnou komunikaci, snahu o porozumění, citlivé a objektivní hodnocení a pedagogický takt. Dnešní škola klade na učitele vyšší nároky. Přimět žáky k aktivní spoluúčasti na práci ve třídě či skupině, k funkční a vnitřně uvědomované činnosti, k samostatnému hledání, objevování a případně i k vytváření něčeho (byť relativně) nového, vyžaduje netradiční pedagogickou přípravu. Mezi stále palčivější problémy učitelů v současné škole patří rostoucí nekázeň žáků, spojená v některých případech s hrubým jednáním a vystupováním a přerůstající někdy až v šikanu. Mravní hodnoty tradičně propagované školou se často dostávají do rozporu s realitou tržní společnosti a z vlažných až odmítavých postojů některých žáků je zřejmé, že výchovná pozice školy je (a nejen v oblasti výchovy k hodnotám) vážně otřesena. Situaci školy ztěžuje též přezíravý postoj některých rodičů k vzdělávací a výchovné činnosti školy a malý zájem o spolupráci s učiteli. Ve třídách stoupá počet dětí s nejruznějšími postiženími, k nimž by se mělo přistupovat individuálně. Dnešní žáci jsou přesyceni množstvím různých podnětů z televize, videa a počítačových programů. Vzhledem k obrovskému rozmachu informovanosti žáků o všech oblastech života na Zemi (zejména vizualizaci jevů, dějů a událostí z celého

světa) je vyučování stále chudší na prvky obsahové novosti, a také v atraktivnosti prezentace nového učiva nemůže škola s mimoškolními médii soupeřit. Už z tohoto stručného výčtu vyplývá, že je mnohdy velmi obtížné žáky motivovat a zaujmout pro aktivní učební činnost. Požadavek posílení pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy se proto jeví jako oprávněný.

Současná pedagogicko-psychologická příprava má však i své „vnitřní“ obsahové a procesuální rezervy. Pedagogické i psychologické předměty už podle názvu „kopírují“ jednotlivé vědní disciplíny (viz např. obecná pedagogika, obecná psychologie apod.) a je pravděpodobné, že jsou více traktovány v rovině obecné než v rovině „školní“, která je učitelské praxi mnohem bližší. Teorie je příliš obecná, student není schopen aplikace. Vzhledem k tomu, že podrobné sylaby přednášek, seminářů a cvičení z předmětů zařazených do studijních programů fakult nejsou veřejně dostupné, nelze obsahovou stránku jednotlivých výukových disciplín odpovědně posoudit. Také funkční návaznost jednotlivých pedagogických a psychologických disciplín v studijních programech můžeme ze stejného důvodu hodnotit jen formálně. Nelze proto vyloučit, že dochází k obsahovému „překrývání“ některých témat (např. ve výuce obecné didaktiky, pedagogické psychologie a oborových didaktik) anebo naopak, k podcenění či dokonce absenci některého z dílčích témat mezioborového charakteru. Nedostatečné funkční propojení pedagogiky, psychologie, oborových didaktik a pedagogických praxí pravděpodobně přispívá k tomu, že student není schopen získané poznatky integrovat, obtížně se orientuje v pedagogickém terénu a některé situace a problémy komplexního charakteru není schopen řešit.

O charakteru pedagogicko-psychologické přípravy (ale i celého učitelského studia) vypovídají také *formy výuky*. Domníváme se, že časová dotace přednášek je v rámci celkově nízké hodinové dotace pedagogicko-psychologických disciplín zbytečně vysoká. Přednášky by měly být uvážlivě omezeny tak, aby pokrývaly především aktuální problémy disciplíny (které zatím nejsou v písemné formě dostupné) a nejobtížnější pasáže učiva. V samostatném studiu studentů jsou na učitelských fakultách nepochybně rezervy. Podíl cvičení a praktického výcviku by se měl naopak zvýšit. Jako nové a netradiční formy se nabízí například tzv. dílny, které se osvědčují zejména při řešení úkolů komplexního charakteru. Ve studiu zatím chybí disciplíny aplikačního zaměření a činnostní výcvik není do studijních programů zařazen, nebo je prováděn s malou efektivitou. Důraz na zlepšení praktické přípravy však neznamená snižování požadavků na teoretické znalosti studentů.

Snahy o zlepšení teoretické a praktické složky přípravy a zmírnění jejich disproporce by se měly odrazit i v *požadavcích na zápočty a zkoušky*. Studentům je ukládáno málo „praktických úkolů“, např. cvičných příprav, námětů na řešení konkrétních situací, návrhů, projektů, prognóz, drobných výzkumů a jejich interpretace atd. Příčina tkví především ve velké časové náročnosti posuzování kvality písemných prací (výuku pedagogiky a psychologie absolvují celé ročníky, tedy stovky studentů) u praktických výstupů pak v nedostačující časové dotaci, případně úplné absenci praktických pedagogických a psychologických cvičení. Obdobné nedostatky se mohou projevit i u zkoušek. Spokojíme-li se pouze se znalostí

faktů, případně zvládnutím vymezených dovedností, aniž bychom vyžadovali aplikaci, srovnání, souvislosti, řešení netypických úloh a problémových situací, rozvoj tvořivé učitelské osobnosti spíše omezíme. Samostatný problém představují státní zkoušky, které jsou nedostačujícím a neprůkazným „vysvědčením“ o učitelské způsobilosti. Ve své současné podobě „vypovídají“ pouze o tom, zda student zvládl vymezené teoretické požadavky. Teoretické znalosti jsou však pouze jedním z předpokladů ovlivňujících způsobilost k učitelství a je zřejmé, že k objektivnímu přiznání učitelské způsobilosti je třeba i posouzení praktické pedagogické činnosti v celé šíři učitelské profese (v časově přiměřené etapě).

Další, evidentně nedořešený problém, představují *pedagogické praxe* studentů učitelství. Jednotlivé učitelské fakulty se výrazně liší rozsahem pedagogických praxí a jejich vazbou na pedagogické a psychologické disciplíny a na oborové didaktiky. Na některých fakultách jsou praxe pouze rámcově vymezeny, např. počtem hospitací a výstupů. Podrobnější pokyny, např. popis dovedností, na jejichž osvojení by se měl student pod dohledem cvičného učitele zaměřit, zpravidla chybí. Tzv. cviční učitelé nejsou na tuto funkci systematicky připravováni a jejich spolupráce s učiteli oborových didaktik je spíše nahodilá. Pedagogické problémy začínajících učitelů naznačují, že efektivita pedagogických praxí je zřejmě malá. Student často napodobuje, reprodukuje současnou školní praxi nebo vlastní zkušenost z období své školní docházky a je málo podněcován k uplatňování netradičních přístupů, zejména forem a metod, na které část starších učitelů zatím pohlíží s nedůvěrou. Vzhledem k počtu studentů se fakulty nezřídka omezují jen na jejich náhodnou kontrolu. Snahu o výraznější zainteresování cvičných učitelů na školách brzdí i nedostatek finančních prostředků.

V diskusích o efektivitě současného, (velmi diverzifikovaného) systému učitelského vzdělávání, se kromě problémů naznačených v předcházejícím textu výjimečně objevují i další témata. Patří k nim například otázka kvality učitelů působících v učitelském studiu, jejich úrovně odborné a pedagogické. Stranou zůstává kvalita a dostupnost vhodné studijní literatury, zejména námětů pro praktická cvičení. S despektem se „přechází“ možnost účasti studentů učitelství na zájmové činnosti dětí a mládeže, i když je význam zkušeností, získaných v této oblasti, pro budoucího učitele zcela zřejmý. Domnívám se, že ke škodě učitelského studia věnujeme minimální pozornost osobnosti studenta – budoucího učitele. Osobnostní výchova by měla být samozřejmou součástí pregraduální učitelské přípravy. Mimo jiné tak poněkud opomíjíme možnost cílevědomějšího zásahu do individuální přípravy každého studenta. V současném systému vysokoškolského studia zůstávají studenti nezřídka pouze pasivními „objekty“ výuky, která vychází z neověřených představ vysokoškolských učitelů o motivech, potřebách, vlastnostech, zájmech a postojích posluchačů.

Pedagogicko-psychologická příprava má v učitelském studiu velmi významnou úlohu a na její realizaci by se měly adekvátním způsobem podílet všechny katedry. Vzhledem k zavádění kreditního systému studia a celkovému snižování hodin povinné výuky, nelze očekávat výraznější kvantitativní posílení pedagogicko-psychologické přípravy. Rezervy je proto třeba hledat ve vnitřních inovacích, ve

zlepšení kooperace mezi jednotlivými disciplínami a obory, v zavádění integrované výuky, v zefektivnění pedagogických praxí a ve větší studijní zainteresovanosti studentů, zejména v jejich aktivitě, samostatnosti a vyšší odpovědnosti za přípravu k náročné učitelské profesi.

Od učitelských fakult se dnes očekává celkové zvýšení úrovně učitelského studia, včetně pedagogicko-psychologické přípravy. Stát jako hlavní „odběratel“ absolventů by měl prostřednictvím MŠMT alespoň rámcově vymezit *základní požadavky na učitelské studium*, např. formou *standardů*. (Absence normy, zajišťující minimum pedagogicko-psychologické přípravy, je zcela zřetelná například v studijních programech pro středoškolské učitele.) Je žádoucí zpracovat profil absolventa pro jednotlivé stupně škol a rámcově určit podíl jednotlivých oborů a disciplín na utváření vymezených kompetencí.

Naše pedagogická veřejnost má tendenci pohlížet na učitelskou přípravu spíše kriticky. Nejvíce připomínek je zejména k praktické přípravě budoucích učitelů, která je obecně považována za nedostatečnou. Nelze přehlédnout, že řada evropských států končí s praktickou (jednostranně účelovou) přípravou učitelů (na způsob našich dřívějších pedagogických ústavů) a směřuje k univerzitnímu vzdělávání učitelů. Také jejich učitelé mají nepochybně řadu nedostatků, neboť žádná vysoká škola (tím méně univerzita) nemůže připravit zcela „hotového“ odborníka. Mnohem důrazněji si však tyto evropské země (např. naši sousedé Rakousko a Německo) „hlídají“ úroveň učitelů a praktická příprava, zejména získání tzv. *učitelské způsobilosti*, je v uvedených zemích náročný proces. V tomto směru bychom měli navázat na bohaté tradice našeho školství, které tyto problémy už v předválečném období kultivovaně řešilo. Inspirujícím momentem evropských systémů učitelského vzdělávání je však především to, že zjištěné nedostatky jsou s plnou podporou státu, ministerstev, celé decisní sféry školství a především učitelskými fakultami permanentně, cílevědomě a hlavně fundovaně řešeny. Takový přístup v České republice zatím postrádáme.

ŠIMONÍK, O. Pedagogicko-psychologická příprava v pregraduálním učitelském studiu. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 14–18. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc., Pedagogická fakulta MU, katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno

Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí

Vlastimil Švec

Abstrakt: V úvodní části studie jsou prezentována základní pojetí obecnějšího pojmu kompetence. V aplikaci na pedagogické kompetence se autor přiklání k pojetí kognitivnímu a profesnímu. Domnívá se, že pedagogické kompetence by měly spíše vytyčovat oblasti rozvíjení osobnosti budoucího učitele. Navrhuje tři základní skupiny pedagogických kompetencí – kompetence k vyučování a výchově, osobnostní a rozvíjející. Z hlediska kognitivní psychologie jsou charakterizovány základní druhy pedagogických vědomostí. Pedagogické dovednosti autor chápe jako komplexnější způsobilosti subjektu k projektování, realizaci a hodnocení výuky, výchovnému působení a k řešení pedagogických situací a problémů. Pedagogické dovednosti se projevují vnější, výkonovou složkou, která je ovlivněna řadou vnitřních složek subjektu (např. vnitřním modelem dovednosti, stylem učení, prožitky a dalšími). Studii uzavírá charakteristika pedagogických zkušeností.

Klíčová slova: Kompetence, pojetí kompetence, pedagogické kompetence, klíčové pedagogické kompetence, pedagogické vědomosti, druhy pedagogických vědomostí, pedagogické dovednosti, pedagogické zkušenosti.

Mezi velmi frekventované pojmy v současné teorii, ale i praxi učitelského vzdělávání patří pojmy pedagogické kompetence a pedagogické dovednosti. Někdy se tyto pojmy zaměňují nebo dokonce ztotožňují. Širším pojmem je pojem pedagogická kompetence. Proto začínáme náš příspěvek problematikou pedagogických kompetencí.

V literatuře, ale i v diskusích vysokoškolských učitelů připravujících budoucí učitele se setkáváme se dvěma základními problémy: 1. co rozumět pod pojmem pedagogická kompetence, 2. jakými klíčovými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel. Všimneme si stručně nejdříve prvního problému.

Pojetí pedagogických kompetencí

Domníváme se, že vyjasnění pojmu pedagogická kompetence má význam nejenom pro účinné vytváření a rozvíjení složek pedagogických kompetencí, ale také pro jejich diagnostiku. V zahraniční literatuře se setkáváme s rozdílnými vymezeními obecnějšího pojmu kompetence. Např. Eraut (1994, s. 168 a násl.) se pokusil načrtnout pojetí kompetence, na základě výzkumů po 2. světové válce, a rozdělil je do čtyř základních skupin:

1. behavioristické pojetí, vyjádřené metaforou „na kompetencích založený výcvik a vzdělávání“,
2. osobnostní pojetí,
3. kognitivní pojetí,
4. profesní pojetí.

Behavioristické pojetí (s tradicí v Severní Americe) staví na předpokladu, že všichni vzdělávání jedinci by měli zvládnout normativně vymezené požadavky výcviku nebo vzdělávání. Kompetence jsou vymezovány ve formě specifických úloh nebo cílů, které by měl jedinec splnit.

Osobnostní pojetí (vyvinuté ve Velké Británii zejména v oblasti manažerského vzdělávání) klade důraz na rozlišení spíše obecnějších dispozic (schopností, dovedností, vlastností apod.) průměrných a špičkových profesionálů.

Kognitivní pojetí (spojené s Chomského teorií jazykových kompetencí) rozlišuje mezi kompetencí jako způsobilostí subjektu a mezi jeho výkonem. Podle tohoto pojetí je kompetencí to, co jedinec zná a dovede udělat za ideálních okolností, kdežto výkonem je skutečná činnost subjektu v reálných podmínkách. Kompetence zahrnuje většinou ohraničené struktury schopností a znalostí subjektu. Výkon se sice opírá o tyto struktury, ale navíc se do něj promítá řada afektivních, motivačních, stylových a dalších faktorů osobnosti subjektu, které ovlivňují jeho výslednou činnost.

Podle *profesního pojetí* představuje kompetence široký pojem, který vyjadřuje schopnost subjektu využívat svých vědomostí a dovedností v nových profesních situacích. Takto pojatá kompetence však zahrnuje také znalosti organizace a plánování práce, inovace, uplatňování méně rutinních postupů a popř. další kvality osobní efektivnosti, které jsou v dané profesi vyžadovány.

Při vymezování pedagogických kompetencí dominuje behaviorální pojetí a pojetí kognitivní, které rozlišuje pedagogické způsobilosti (studenta učitelství nebo učitele) a pozorovatelný pedagogický výkon. Někdy je málo zřetelný rozdíl mezi těmito dvěma pojetími. Potom jsou pedagogické kompetence vyjadřovány ve formě pedagogických činností (studenta učitelství, učitele), ovšem za předpokladu, že tyto kompetence jsou dostatečně široce definovány (Barton, Barrett a kol., 1994, s. 539).

Příkláníme se ke kognitivnímu pojetí pedagogických kompetencí a částečně též k pojetí profesnímu, neboť učitelská profese je náročná na řešení rozmanitých, často problémových pedagogických situací a její úspěšnost závisí také na tom, do jaké míry učitel dovede reflektovat a regulovat svoje aktivity při komunikaci se žáky, rodiči, kolegy apod. Domníváme se, že pedagogické kompetence by měly být vymezeny v takové formě, která by spíše *vytyčovala oblasti (směry) rozvoje osobnosti* budoucího učitele, než přesně vymezovala jednotky jeho očekávaného chování. Tyto kompetence je však žádoucí *konkretizovat a operacionalizovat pro jednotlivá období profesionálního rozvíjení učitelů*, resp. studentů učitelství (tj. jako vstupní předpoklady pro uchazeče o studium učitelství např. na pedagogických fakultách, požadavky na studenty v jednotlivých psychologických a pedagogických předmětech, včetně oborových didaktik a pedagogických praxí, požadavky

na absolventy učitelského studia, jejichž splnění bude zjišťováno při státních závěrečných zkouškách apod.).

Které pedagogické kompetence považovat za klíčové?

V zahraniční, ale i naši literatuře můžeme nalézt různé pokusy o vymezení pedagogických kompetencí budoucího učitele. Opírají se např. o různé projekty školního vzdělávání, v nichž učitel plní specifické úlohy a role nebo o stěžejní současné koncepte učení a vyučování (např. o koncepci humanistické výuky, konstruktivistický přístup k učení a vyučování). Jako příklad uvádíme výčet učitelových kompetencí v návrhu pojetí *Občanské školy*. Kompetence jsou zde vymezeny jako souhrn těchto způsobilostí (Piřha a Helus, 1994, s. 19–24):

1. Způsobilost reflektovat účinky své osobnosti, svého záměrného i mimoděčného jednání na žáky: na jejich učení, prožívání a postoje, na klima ve třídě. A to s důrazem na odhalování možností dělat věci jinak, adekvátněji.
2. Způsobilost účinně žáky motivovat.
3. Způsobilost interpretovat příčiny a souvislosti kázeňských problémů a schopnost realizovat variantní strategie jejich řešení.
4. Způsobilost pracovat s široce rozrůzněnou žákovskou populací.
5. Způsobilost praktikovat vůči žákům orientující a rozvíjející formy jejich hodnocení.
6. Způsobilost spoluvytvářet soudržnou a kooperující pospolitost učitelského sboru; způsobilost sjednocovat své aktivity se zřetelem k integrujícím pedagogickým cílům.
7. Způsobilost jednat s rodiči, získat je pro spolupráci tam, kde to jde a jak to jde, nevyprovokovat jejich vzdor apod.

Je zřejmé, že v moderní škole současnosti i ve škole budoucnosti se přesouvá těžiště z kompetence odborně předmětové ke kompetencím, které více akcentují osobnost žáků a komunikaci s nimi. Spilková (1997, s. 62) dospěla na základě tohoto východiska a analýzy současné reality naší školy k těmto *klíčovým kompetencím učitele*:

- kompetenci psychodidaktické
- kompetenci pedagogické
- kompetenci komunikativní
- kompetenci diagnostické a intervenční
- kompetenci poradenské a konzultativní
- kompetenci reflexe vlastní činnosti

Do třetice uvádíme dimenze kvality učitele, z níž lze usuzovat na jeho *klíčové kompetence*. Tyto dimenze jsou součástí studie OECD „Quality in Teaching“ (Paris: OECD 1994), jejíž podstatné části byly přeloženy a zpřístupněny našim čtenářům (Švecová a Vašutová, 1997, s. 16). V citované studii OECD jsou vymezeny tyto *dimenze*:

1. vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu,
2. pedagogické dovednosti, včetně repertoáru vyučovacích metod a technik,
3. schopnost sebereflexe a sebekritiky jako projev profesionalismu učitele,
4. empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim,
5. manažerské kompetence (neboť u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností ve třídě, ale i mimo ni).

„Uvedené dimenze kvality učitele by neměly být chápány v úzkém smyslu behaviorálních kompetencí, ale spíše ve smyslu dispozic. Kvalita učitele by měla být považována za celistvý (holistický) koncept, tj. za gestalt kvalit spíše než za oddělený soubor měřitelného chování, který by měl být rozvinut nezávisle jeden na druhém. Integrace kompetencí napříč těmito dimenzemi kvality učitele má napomoci identifikovat výjimečné učitele“ (Švecová a Vašutová, 1997, s. 17).

Jsme toho názoru, že sjednocení pojetí pedagogických kompetencí budoucího učitele je náročné a že je proto výhodné se na těchto kompetencích *dohodnout*. Tato dohoda by se měla opírat o soubor dat, získaných různými metodami – např. dotazováním expertů v oblasti učitelského vzdělávání, pozorováním vzorku vybraných úspěšných učitelů, analýzou požadavků na školu budoucnosti atd. Za východisko vymezování klíčových pedagogických kompetencí budoucího učitele považujeme požadavky na školu budoucnosti, resp. na stěžejní kompetence jejich absolventů, zejména žáků základních a středních škol.

Návrh základních skupin pedagogických kompetencí

Podněty uvedené v citovaných, ale i některých dalších pracích (viz např. Kwiatkowska, 1997) a naše zkušenosti se staly východiskem pokusu nastínit základní skupiny pedagogických kompetencí budoucího učitele. Paří k nim tyto tři skupiny kompetencí:

a) kompetence k vyučování a výchově, tj. zejména:

- *diagnostická kompetence*, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva (prekoncepce), styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy,
- *psychopedagogická kompetence*, zaměřená na projektování postojů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů a na výchovné působení,
- *komunikativní kompetence*, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích,

b) **osobnostní kompetence**, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnuje kromě jiného zejména odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, rodiče, kolegy) atd.,

c) **rozvíjející kompetence**, kterou tvoří:

- *adaptivní kompetence*, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách i orientovat v nich svoje žáky,
- *informační kompetence*, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií,
- *výzkumná kompetence*, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,
- *seberefektivní kompetence*, umožňující učiteli zamýšlet se nad svojí pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
- *autoregulační kompetence*, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

Je zřejmé, že naznačené pedagogické kompetence se v praktické pedagogické činnosti učitele prolínají.

Jádrem pedagogických kompetencí jsou pedagogické vědomosti a dovednosti. Pedagogické vědomosti a dovednosti spolu se zkušenostmi jsou organizovány v určitých strukturách, které, jak se zdá, fungují ve specifických pedagogických situacích. V kognitivní psychologii je poukazováno na to, že „není tak důležité množství poznatků, ale jejich struktura a použitelnost“ (Švancara, 1991, s. 5). Domníváme se, že tato myšlenka je aktuální i pro pedagogické vědomosti a dovednosti. Pro vysokoškolské učitele na učitelských fakultách jistě není uvedená myšlenka zcela nová, avšak její realizace v přípravě budoucích učitelů se setkává s řadou problémů. K těmto problémům patří např. obsahové, ale i metodické pojetí stávajících psychologických a pedagogických předmětů, které neumožňuje studentům v dostatečné míře integrovat poznatky z těchto předmětů do smysluplných a prakticky použitelných (na funkční teorii založených) struktur.

Dalším problémem zřejmě je spíše statické pojetí vztahu mezi pedagogickými vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi. Toto pojetí, přes určité výjimky, je založeno na převážně lineárním chápání vztahu pedagogické vědomosti–dovednosti–zkušenosti. Pedagogické vědomosti jsou podle tohoto pojetí základem pro osvojování odpovídajících pedagogických dovedností, jejichž rozvoj je ovlivněn pedagogickými zkušenostmi studentů. Tato teze jistě platí, avšak vybízí zároveň k řadě otázek, např.: Jaká je vlastně povaha pedagogických vědomostí? Mají všechny pedagogické vědomosti stejnou povahu a funkci v procesu učení se pedagogickým dovednostem? Jaký charakter a strukturu potom mají pedagogické dovednosti? Jak ovlivňují pedagogické zkušenosti pedagogické dovednosti a naopak, jak působí pedagogické dovednosti na získávání a „zpracovávání“ pedagogických zkušeností?

Odpověď na tyto otázky není snadné, protože k nim nejsou dosud k dispozici potřebná empirická data a tedy ani odpovídající teorie. Proto se pokusíme spíše naznačit dílčí východiska k řešení uvedených otázek s využitím některých novějších poznatků a hypotetických soudů.

Pedagogické vědomosti – jejich povaha a druhy

V nejširším smyslu slova se **pedagogickými vědomostmi** rozumí studentem osvojené (tj. nejenom zapamatované, ale zejména pochopené) pojmy, fakta a teorie, které se týkají výuky a výchovy, a to v různých kontextech (např. v historickém, sociálním a dalších). Je známo, že pedagogické pojmy, fakta a teorie jsou v závislosti na individuálních charakteristikách studenta (jeho pojetí výuky a výchovy, učebním a vyučovacím stylu apod.) a v závislosti na způsobu jejich osvojování uspořádány do složitějších poznatkových struktur.

V poznatkových strukturách mají pedagogické vědomosti různou povahu i funkci. Vycházíme z obecnějšího modelu vědomostí (knowledge), který popsali Winne a Butler (1996).

Aplikujeme-li uvedený model na pedagogické poznatkové struktury, můžeme v nich rozlišit tyto druhy vědomostí:

1. z hlediska formy:

- 1.1 *deklarativní vědomosti* (fakta, analogie, metafory apod. týkající se pedagogické reality, např. třídění výukových metod apod.),
- 1.2 *procedurální vědomosti* (vědomosti o pravidlech a postupech, které učitel uplatňuje v pedagogické komunikaci, např. o výukových postupech, způsobech reagování učitele na žákův chybný výkon),

2. z hlediska úrovně uvědomění studentem:

- 2.1 *explicitní vědomosti* (tj. studentem uvědomované a vyjádřené v operacionalizované podobě),
- 2.2 *skryté vědomosti* (*tacit knowledge*), jimiž student disponuje a které ovlivňují jeho poznávací procesy; student si je však neuvědomuje,

3. z hlediska druhu informace ve vědomostech:

- 3.1 *konceptuální (pojmové) vědomosti*, které zahrnují:

3.1.1 obsahové vědomosti, tj. vědomosti studenta z jednotlivých pedagogických předmětů, které se týkají žáka, učitele, obsahu výuky a výchovy, metod výuky a výchovy atd. (vědomosti historické, osvojované v dějinách pedagogiky, vědomosti didaktické, osvojované v obecné didaktice a předmětových didaktikách, vědomosti výchovné povahy, získávané v teorii a metodice výchovy, vědomosti diagnostické, osvojované ve více pedagogických předmětech, zejména v didaktikách a teorii a metodice výchovy),

3.1.2 vyjadřovací vědomosti, které slouží studentovi k vyjádření jeho obsahových vědomostí (ve formě jazykové, symbolických systémů, schémat apod., např. student může vyjádřit svoje vědomosti o vztahu učitele, učiva, žáka a výukových metod ve formě schématu nebo jiné formy grafického vyjádření),

3.2 *sociokulturní vědomosti*, které jsou výsledkem zkušeností studenta v dané kultuře země, regionu, města, fakulty apod.,

3.3 *metakognitivní vědomosti*, tj. vědomosti o uvedených vědomostech a procedurách, pomocí nichž student reguluje svoje učení pedagogickým vědomostem a svoji pedagogickou činností; lze je podrobněji rozlišit do následujících kategorií:

3.3.1 *úkolové vědomosti*, tj. vědomosti o úlohách (okolnostech zadání, rysech úlohy apod.), které student řeší v jednotlivých pedagogických předmětech, v průběhu pedagogické praxe na školách, při zpracovávání diplomové práce atd. a které si uvědomuje a chápe je,

3.3.2 *self-vědomosti*, tj. studentovy vědomosti o jeho motivaci k učení se pedagogickým vědomostem a dovednostem, jeho vědomosti o průběhu a výsledcích tohoto učení,

3.3.3 *strategické vědomosti*, tj. vědomosti o poznávacích procedurách, které mohou studenti uplatnit při konstruování a kultivování svých pedagogických konceptuálních (pojmových) vědomostí a svých strategií; tyto vědomosti slouží k dolaďování několika druhů vědomostí:

- požadovaných konceptuálních (pojmových) vědomostí o obsahu daných pedagogických úloh a vědomostí o obecnějších strategiích jejich řešení,
- vědomostí o konkrétních strategiích řešení pedagogických úloh a situací (deklarativní složka), vědomosti o tom, jak tyto strategie použít (procedurální složka) a vědomosti o podmínkách řešení daných úloh a situací (podmínková složka),
- dalších vědomostí o pedagogické úloze, o sobě jako studentovi atd.

3.3.4 vědomosti o cílech a plánech řešení pedagogických úloh a činností, které studenti jako aktivní subjekty vytvářejí.

V posledních letech vznikají studie pokoušející se o vymezení specifických učitelových vědomostí. Například Grossman (1995) vymezil tyto **druhy pedagogických vědomostí**:

- a) *obecnější pedagogické vědomosti*, zahrnující vědomosti o vyučovacím procesu, výukových metodách, organizaci vyučovací hodiny atp.,
- b) *pedagogické obsahové vědomosti*, spočívající ve vědomostech o způsobech zprostředkovávání učiva žákům,
- c) *vědomosti o sobě samém*, tj. učitelovo uvědomění si vlastních hodnot, cílů, stylů, silnějších, ale i slabších stránek ve vztahu k výuce,
- d) *ostatní druhy vědomostí*:
 - vědomosti o učení žáků, např. o druzích učení, teoriích učení, zákonitostech učení, stylech učení apod.,
 - vědomosti o školním kurikulu,

- vědomosti o kontextu školního vyučování (tj. např. vědomosti o žácích a jejich rodičích, škole, regionu, v níž je škola, o historických a kulturních základech v dané zemi apod.

Pedagogické obsahové vědomosti jsou považovány za komplexnější vědomosti, které zahrnují jednak vědomosti z předmětu, kterému učitel vyučuje, jednak obecnější pedagogické vědomosti, vědomosti o učení žáků a o školním kurikulu (Gimmestad a Hall, 1995). Tyto vědomosti vznikají až na základě pedagogických zkušeností učitele a stávají se v současnosti předmětem diskusí i výzkumů (např. Driel, Verloop a Vos, 1998).

V novějších příručkách kognitivní a pedagogické psychologie se klade důraz na rozlišení deklarativních a procedurálních vědomostí. Ohlsson (1996, s. 394) konstatuje, že rozdíl mezi deklarativními a procedurálními vědomostmi je moderním vyjádřením rozdílu mezi znalostmi *že* a znalostmi *jak*, mezi vědou a uměním, mezi teorií a praxí, mezi porozuměním a dovedností (know-how). Charakterizuje rozdíly mezi deklarativními a procedurálními vědomostmi. *Deklarativní vědomosti* jsou popisné, v oblasti pedagogické popisují pedagogickou realitu (např. druhy motivace žáků při výuce). Jsou vyjádřeny ve formě tvrzení, údajů, přehledů apod. *Procedurální vědomosti* mají charakter algoritmů, předpisů. Jsou vyjádřeny ve formě metod, heuristik, plánů, procedur, technik, strategií, taktik, předpisujících postupů, způsobů řešení úloh atd.

Pro studenty učitelství jsou důležité oba uvedené druhy vědomostí. Pro osvojování pedagogických dovedností jsou však významnější procedurální vědomosti. Zároveň se však domníváme, že účinné uplatnění pedagogických procedurálních vědomostí při osvojování dovedností vyžaduje nezbytné „startovací minimum“ deklarativních vědomostí. Například účelná aplikace procedurálních vědomostí o způsobech realizace aktivizujících výukových postupů vyžaduje deklarativní vědomosti např. o charakteru a významu aktivizujících postupů i o podmínkách jejich efektivního využití.

Účinné vytváření pedagogických dovedností a zdokonalování pedagogické činnosti je závislé na osvojení metakognitivních vědomostí. Tyto vědomosti je však žádoucí převést na úroveň metakognitivních dovedností. Metakognitivní vědomosti a dovednosti jsou základním předpokladem sebereflexe studentů a tvoří jádro jejich sebereflektivní kompetence.

Zajímavým druhem pedagogických vědomostí jsou *skryté (tacit) vědomosti*, které jsou velmi obtížně přístupné ke zkoumání, avšak jsou nezbytné pro zvládnutí pedagogických dovedností. Vznik skrytých vědomostí bývá vysvětlován jako produkt dynamických jednotek poznávacích struktur subjektu. Tyto jednotky jsou vytvářeny prostřednictvím zkušeností subjektu a fungují paralelně s informačními procesy, pomocí nichž jsou z pracovní paměti vybavovány ostatní druhy vědomostí (Winne a Butler, 471, s. 473).

„Podle Demailly si všichni učitelé vypracovávají takové dovednosti, postupy, metody a strategie, které jsou *privátní a neviditelné* či ‚tiché‘. Učitel o nich mnohdy ani ‚neví‘, resp. není s to je verbalizovat, strukturovat, vyprávět o nich.

Tyto praktické dovednosti jsou navýsost individuální. Jejich svědky jsou skoro výlučně děti, výjimečně inspektor, ředitel nebo kolega.“ (Štech, 1994, s. 317).

Buehs (1994) zjistil, že učitelé uplatňují při řešení pedagogických problémů (na které jim dosud pedagogická teorie nedává odpověď) tzv. tipy, které odvozují ze svých zkušeností nebo ze zkušeností svých kolegů (Buehs, 1994). Tyto tipy se vztahují spíše ke specifickým didaktickým a zejména výchovným situacím. Lze je považovat za určitý druh znalostí učitele, které však nejsou odvozovány z pedagogické teorie, ale prostřednictvím jeho osobních zkušeností a s využitím analýzy zkušeností úspěšných učitelů (Kremer-Hayon, 1993, s. 24).

Pedagogické dovednosti

Ve starší, ale i některé současné literatuře bývají pedagogické dovednosti vymezovány jako osvojené činnosti subjektu (učitele, vychovatele, studenta učitelství) směřující ke splnění vytyčených výukových a výchovných cílů. Pro ilustraci uvádíme charakteristiku pedagogických dovedností Singuleho (1985, s. 61): „učením a pedagogickou činností na určité úrovni osvojené a upevněné, více nebo méně složité a uvědomělé v podstatě intelektuální činnosti prováděné pedagogickým pracovníkem k splnění vytyčených výchovně vzdělávacích úkolů na základě psychologických, pedagogických a speciálně didaktických znalostí.“

Při řešení grantového projektu č. 406/98/1375 „*Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*“ jsme s E. Vyskočilovou dospěli k poznání, že na pedagogickou dovednost možno pohlížet ze tří zorných úhlů:

1. jako na způsobilosti subjektu, ať již vrozené nebo získané učením,
2. jako odpověď na pedagogickou situaci, která se vyznačuje určitou intencí subjektu (do této intence subjekt zahrnuje další prvky situace, tj. žáky, učivo, okolí apod.),
3. jako na výsledek ad 1 a 2, tj. sledovatelnou, kontrolovatelnou činnost subjektu.

Při osvojování a uplatňování (zdokonalování) pedagogické dovednosti subjekt vlastně prvky pedagogické situace nejenom registruje, ale také s nimi interaguje, vkládá do této interakce sebe, svoji osobnost.

Pedagogické dovednosti pracovní vymezujeme jako komplexnější způsobilosti subjektu k projektování, realizaci a hodnocení výuky, výchovnému působení a k řešení pedagogických situací. Projevují se *vnější, výkonovou složkou*, tj. většinou pozorovatelnou (kontrolovatelnou) činností. Výkonová složka pedagogických dovedností je však ovlivněna *vnitřními složkami*, které jsou většinou velmi málo přístupné přímému pozorování. K vnitřním složkám pedagogických dovedností patří zejména vnitřní model dovednosti, který představuje soubor vědomostí, představ, ale i emocí, které se k dané dovednosti vztahují. Do tohoto modelu se promítají zkušenosti studenta s danou dovedností, prožitky z realizace dovednosti a styl učení, který ovlivňuje učení se dovednostem. K dalším důležitým vnitřním složkám pedagogických dovedností lze zařadit motivy studenta zabývat se

dovedností, složku sebereflexivní (spojenou se sebereflexí realizované dovednosti studenta) a složku anticipační (představující anticipaci budoucího způsobu realizace dovednosti).

V souladu s Vyskočilovou (1987, s. 113) se domníváme, že pedagogické dovednosti se vyvíjejí ze studentovy komunikace se žáky (v počáteční etapě osvojecího procesu to mohou být kolegové studenta) o učivu (tzv. situační hledisko) a že se utvářejí integrací činnosti intelektuální a senzomotorické (tzv. činnostní hledisko). Pedagogické dovednosti se tedy vytvářejí, ale i rozvíjejí *při řešení pedagogických situací*. Důležité však nejsou pouze prvky pedagogické situace (učitel, učivo, žák), ale i její *kontext*. Ukazuje se, že zkušení učitelé reflektují svoji pedagogickou činnost i její důsledky a berou ohled na kontext řešené pedagogické situace; vytvářejí tak novou subjektivní teorii „jedinečného případu“ (cit podle Silcocka, 1993). Flexibilní učitelé vkládají do řešení pedagogických situací svou *specifickou silnou stránku*. Záleží však také na tom, jak tito učitelé dovedou poznávat včasné příznaky určitých situací, aby mohli *předvídat rozvoj situace* a vyhnout se tak nepříznivému vývoji (Rubin, 1989).

Podobně Vyskočilová (1987, s. 115) připomíná, že dovedný člověk umí předjímat alespoň klíčové kroky své činnosti a současně se umí přizpůsobovat řadě okolností, které nezná před zahájením této činnosti. Znalost „jak na to“ (tzn. procedurální vědomosti) tvoří výchozí, opěrnou část osvojované dovednosti. Praktické pokusy o realizaci dovednosti umožňují, aby se subjekt naučil předjímat vlastní činnost. „Detailní znalost ‚jak na to‘ vytváří postupně jakýsi *kód*, jímž se student při své činnosti řídí. Kód je tedy strukturou nadřazenou činnosti, který označuje vyšší formu organizace nebo rovnováhy, k níž směřují nižší činnostní struktury, např. struktury zvyku, vnímání, elementárních motorických činností. Současně však v sobě zahrnuje předchozí poznávací činnost a uchovává ji v podobě kontextu.“ (Vyskočilová, 1987, s. 115).

V literatuře se můžeme setkat s rozmanitými klasifikacemi pedagogických dovedností. Příklady těchto klasifikací uvádíme v samostatné práci (Švec, 1998). Následují příklady pedagogických dovedností, odvozené z pedagogických kompetencí, které jsme uvedli.

1. Kompetence k vyučování a výchově

1.1 diagnostická kompetence

- dovednost analyzovat žákův ústní, písemný, grafický a další učební výkon
- dovednost použít dostupné diagnostické metody a techniky ke zjištění učebního výkonu žáka
- dovednost uplatnit vybrané metody a techniky ke zjištění základních příčin nevhodného chování žáků
- dovednost diagnostikovat žákovo pojetí učiva
- dovednost diagnostikovat styl učení žáků
- dovednost diagnostikovat sociální klima školní třídy

1.2 psychopedagogická kompetence

- dovednost analyzovat učivo z didaktického a psychologického hlediska
- dovednost vymezovat a operacionalizovat výukové cíle v návaznosti na analýzu učiva
- dovednost projektovat učení žáků
- dovednost formulovat různé náročné učební úlohy, odpovídající výukovým cílům a úrovni a možnostem žáků ve třídě
- dovednost připravit obrazové učební materiály k navození učebních aktivit žáků

1.3 komunikativní kompetence

- dovednost motivovat žáky
- dovednost navázat a udržet kontakt se žáky
- dovednost regulovat proces vytváření dovedností žáků (exponovat a fixovat učivo)
- dovednost podněcovat rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků uplatňováním aktivizujících metod výuky
- dovednost klást žákům různé náročné otázky a učební úlohy
- dovednost reagovat na chybný nebo nepřesný výkon žáků
- dovednost modifikovat naplánovaný výukový postup
- dovednost organizovat práci žáků v různých formách výuky
- dovednost řídit pozornost žáků

2. osobnostní kompetence

- dovednosti empatického chování
- dovednosti asertivního chování
- dovednosti autentického chování
- dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, kolegy)

3. rozvíjející kompetence

3.1 adaptivní kompetence

- dovednosti orientovat se ve společenských změnách
- dovednosti orientovat ve společenských změnách žáky
- dovednosti vyrovnávat se se zátěží (stresem)

3.2 informační kompetence

- dovednost pracovat s literaturou
- dovednost využívat osobního počítače jako zdroje informací
- dovednost využívat ostatní moderní informační technologie
- dovednost vybírat informace relevantní pedagogickým situacím a problémům, řešeným učitelem
- dovednost strukturovat a prakticky využívat vybrané informace

3.3 výzkumná kompetence

- dovednosti projektovat akční pedagogický výzkum
- dovednosti realizovat akční pedagogický výzkum
- dovednosti využít výsledků akčního výzkumu ke zdokonalení vlastní pedagogické práce
- dovednosti řešit vědeckými metodami problémy, které se v práci učitele vyskytnou

3.4 seberefektivní kompetence

- dovednosti reflektovat svoji pedagogickou činnost
- dovednosti vyjadřovat výsledky této sebereflexe v písemné formě

3.5 autoregulační kompetence

- dovednosti projektovat změny ve své pedagogické činnosti
- dovednosti realizovat naprojektované změny ve vlastní pedagogické činnosti

Pedagogické zkušenosti

Pedagogické zkušenosti jsou soubory způsobilostí, které student získává během studia a které uplatňuje při řešení pedagogických situací a problémů. Zahrnují především pedagogické dovednosti a pedagogické nadání. Mají vrstvu uvědomovanou a vrstvu málo uvědomovanou nebo dokonce neuvědomovanou (volně podle Průchy, Walterové a Mareše, 1998, s. 166).

Pedagogické dovednosti jsou tedy součástí pedagogických zkušeností. Domníváme se, že můžeme také uvažovat o pedagogických zkušenostech jako složce pedagogických dovedností. V prvním případě jsou pedagogické dovednosti součástí složitějších pedagogických zkušeností. Ve druhém případě jsou součástí pedagogické dovednosti obvykle zkušenosti z uplatňování této dovednosti. Tyto zkušenosti zde tvoří jednu z vnitřních složek pedagogické dovednosti.

Pedagogické zkušenosti jsou považovány za významný mezičlánek mezi reálným pedagogickým procesem a pedagogickými disciplínami, resp. pedagogickou teorií (viz např. Blížkovský, 1990, s. 225). Tento mezičlánek usnadňuje osvojování pedagogických dovedností studentů. Časté diskuse se studenty před jejich pedagogickými aktivitami, v jejich průběhu a po splnění aktivit jsou nezbytné k tomu, aby se studenti přesvědčili o tom, jak se mohou učit ze svých zkušeností (Johnston, 1994, s. 206). Je však třeba, aby si studenti svoje pedagogické zkušenosti **uvědomili** (sebereflektovali svoje zkušenosti). **Sebereflexe** je východiskem hlubší analýzy a hodnocení pedagogických zkušeností i základem pro jejich postupné zobecňování (po získání dalších zkušeností v podobných pedagogických situacích). Sebereflexe otevírá prostor pro účinnější vstup pedagogické teorie do zkušenostních struktur studentů.

Domníváme se, že v procesu osvojování pedagogických dovedností se uplatňují tyto **druhy zkušeností studentů**:

- *širší zkušenosti studenta* z činností, které jsou svým obsahem podobné obsahu nové pedagogické dovednosti (aktualizace, tj. reflexe a sebereflexe těchto zkušeností usnadňuje osvojení nové dovednosti),
- *zkušenosti studenta z aplikace pedagogických procedurálních vědomostí*, které vznikají při jeho prvních pokusech o pedagogickou dovednost (tyto zkušenosti facilitují proces osvojování pedagogických dovedností),
- *hlubší zkušenosti studenta* z realizace dané pedagogické dovednosti (tento druh zkušeností je zdrojem tvůrčího rozvíjení pedagogických dovedností).

Literatura

- BARTON, L., BARRETT, E. a kol. Teacher Education and Teacher Professionalism in England: some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1994, č. 4, s. 529–543.
- BUEHS, R. Tips für besseren Unterricht. *Westermanns Padagogische Beitrage*, 37, 1985, č. 3, s. 96–98.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Pedagogická skúsenosť a tvorivosť. *Jednotná škola*, 42, 1990, č. 3, s. 211–230.
- DRIEL, J. H., VERLOOP, N., VOS, W. Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 1998, č. 6, s. 673–695.
- ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press, 1994.
- GIMMESTAD, M. J., HALL, G. E. In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, 1995.
- GROSSMAN, P. L. Teachers' Knowledge. IN ANDERSON, L. W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 20–24.
- JOHNSTON, S. Experience Is the Best Teacher; Or Is It? An Analysis of the Role of Experience in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 45, 1994, č. 3, s. 199–208.
- KREMER-HAYON, L. *Teacher Self-evaluation*. 1. vyd. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1993.
- KWIATKOWSKA, H. *Edukacja nauczycieli*. 1. vyd. Warszawa: Instytut Badan Edukacyjnych, 1997.
- LEAT, D. J. Competence, Teaching, Thinking and Feeling. *Oxford Review of Education*, 19, 1993, č. 4, s. 499–510.
- OHLSSON, S. Declarative and Procedural Knowledge. In CORTE, E. – WEINERT, F. (Eds.): *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. 1. vyd. Oxford: Pergamon, 1996, s. 394–396.
- PIŘHA, P., HELUS, Z. *Návrh pojetí Občanské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998.
- REILLY, D. H. A Knowledge Base for Education: Cognitive Science. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 3, s. 9–13.
- RUBIN, L. The Thinking Teacher: Cultivating Pedagogical Intelligence. *Journal of Teacher Education*, 1989, november–december, s. 31–34.
- SILCOCK, P. Can We Teach Effective Teaching? *Educational Review*, 45, 1993, č. 1, s. 13–19.
- SINGLE, F. Pedagogické dovednosti a jejich utváření. In KOŤA, J. (Red.): *Teorie a praxe výchovy socialistického učitele II*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1985, s. 56–78.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 40, 1994, č. 4, s. 310–320.
- ŠVANCARA, J. Nova et vetera v kognitivní psychologii. In ŠVANCARA, J., VAŠINA, L., KOSTROŇ, L. *Kapitoly z kognitivní psychologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta filozofická, 1991, s. 5–96.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 1998.
- ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. *Problémy učitelské profese ve světě*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- VYSKOČILOVÁ, E. Podmínky vývoje schopnosti vychovávat. In LANGOVÁ, M., KODÝM,

M. A. KOL. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, s. 113–126.

WINNE, P. H., BUTLER, D. L. Student Cognitive Processing and Learning. In CORTE, E., WEINERT, F. (Eds.) *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. 1. vyd. Oxford: Pergamon, 1996, s. 471–478.

ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 19–32. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., Pedagogická fakulta MU, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno

Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahranichní zkušenosti)

Danuše Nezvalová

Abstrakt: Studie shrnuje poznatky a empirické zkušenosti zahraničních autorů s využíváním reflexe v pregraduální přípravě učitelů. Popisuje typy reflexe, uplatňované v přípravě učitelů v USA – technickou reflexi, reflexi v činnosti a po činnosti, poradní reflexi, osobní reflexi a kritickou reflexi. Všímá si také dalších forem reflexe, zařazovaných do programů učitelské přípravy (zapojování studentů do výzkumů, pedagogický deník a písemné hodnocení, případové studie, pedagogická praxe, aktivity studentů v seminářích a diskuse).

Klíčová slova: Pregraduální příprava učitelů, reflexe, reflexe v programech učitelské přípravy, typy a formy reflexe.

Úvod

V kontextu jak pregraduální přípravy učitele, tak i jeho profesionálního rozvoje se v poslední době stává frekventovaným pojmem **reflexe**. Mnoho programů učitelských kursů jak v pregraduální, tak i postgraduální přípravě je založeno na reflexi.

Pojem reflexe není však stále ještě používán jednoznačně. V literatuře je užíváno pojmů reflexe, reflexivní vyučování, reflexivní učitel. Calderhead (1987, 1989) zahrnuje do tohoto pojmu vztah vlastní činnosti ke kognitivnímu procesu, procesu srovnání, hodnocení a řízení. Reflexivní vyučování může být dále analyzováno za předpokladu produktu reflexe (Calderhead, 1989). *Reflexivní vyučování* se vyznačuje profesionálním růstem a vytváří se přes adaptaci odpovědnosti k vlastní činnosti a analýze kritického hodnocení praxe. *Reflexivní učitel* je charakterizován hodnocením záměrů, souvislostí, postupů své práce na všech úrovních reflexí (Zeicher, Liston, 1987).

Někteří autoři (Tom, 1985; Carr a Kemmis, 1986) zdůrazňují filosofickou a kritickou dimenzi reflexe – je to příležitost, kdy *učitel přemýšlí* o vzdělávacích záměrech, svých profesionálních cílech a hodnotách své vlastní práce. Reflexe ve vyučování je také pojímána jako *pozorování a adaptace vlastního jednání*. Schön (1983, 1987) to nazývá **reflexí v činnosti**. Učitelé nemohou ve vyučování využívat jen rutiny. Vyučování zahrnuje proces činnosti, reflexe a úsilí adaptace jednání k dané situaci. V Schönově pojetí (1987) je důležitá **reflexe po činnosti**. Učitelé po vyučovací hodině mohou reflektovat zpětně události, analyzují 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 používanými. Proces reflexe je vytvářenou dovedností a učitelé by měli být vedeni k vytvoření této dovednosti.

Reflexe v učitelské přípravě

V 80. letech se začíná rozvíjet mezinárodní výzkum, zaměřený na aplikaci reflexe v programech pregraduální přípravy učitelů. Například ve Finsku byl tento projekt zahájen v roce 1980. Deskripce a výsledky tohoto projektu a jeho rozsáhlého výzkumu jsou publikovány v práci Ojanen (1992) a ve sdělení Ojanen a Vaisanen (1992). V tomto programu je uplatňována reflexe vlastní činnosti studentů s výukou jak individuální (reflexivní písemné vyjádření formou deníku), tak i skupinovou. Program je orientován na vlastní zkušenost studentů a proces sebeřízeného růstu. Předpokládá spolupráci mezi učiteli a studenty. Výsledky tohoto výzkumu potvrzují hypotézu, že *studentovy reflexivní dovednosti* mohou být relevantním výcvikem vytvořeny už v počátku kurzu a jsou podstatně rozvinuty v období pedagogické praxe cvičným učitelem. Na základě výzkumem získaných dat autoři dokumentují, že tento program přináší lepší výsledky v teoretické i profesionální přípravě učitelů.

Reflexivní přístup k programu učitelské přípravy byl využit i v Holandsku, Utrechtu v Institute of Education (Korthagen, 1992). Autor předpokládá, že profesionální příprava budoucích učitelů je více efektivní, jestliže student je stimulován *detailem reflektovat svou vlastní zkušenost*.

Kagan (1992) porovnála 27 empirických studií, zaměřených na výzkum programů profesionální přípravy budoucích učitelů. Ačkoliv studie byly ve svých závěrech autorky mnohdy rozdílné, dokumentují, že studenti mají svou představu o výuce už na počátku učitelské přípravy. Tyto představy jsou utvořeny na základě vlastní zkušenosti jako žáka. Jsou poměrně stabilizované a málo flexibilní (Calderhead a Robson, 1991). Kagan (1992) zdůrazňuje nutnost zařazení reflexivních programů do přípravy učitelů na základě výzkumu studentů v prvním roce praxe. Učitelé, kteří ve své přípravě neměli zařazený reflexivní program, se v prvním roce své učitelské praxe potýkali se značnými problémy. Studenti se zařazeným reflexivním programem se lépe adaptovali a měli realistický pohled na vyučování. K témuž závěru dospěl i Grossman (1990).

Na základě souhrnné zprávy American Association of Colleges for Teacher Education, která provedla analýzu studijních programů 90 institucí připravujících učitele středních škol, je patrné, že tyto programy rovněž uplatňují princip reflexe (Teaching Teachers, 1991). V těchto programech je reflexi věnována značná pozornost, zejména v nabízených předmětech jako laboratorní a klinická praxe. V *laboratorních* mohou studenti za podpory techniky a učitele reflektovat svou realizaci výuky prostřednictvím mikroyučování, simulace modelových hodin, analýzou záznamů a protokolů z vyučovacích hodin. *Klinická praxe* je zaměřena na pozorování

činnosti učitelů a žáků ve vyučovacích hodinách. Reflexe je pak prováděna v seminářích za pomoci vysokoškolského učitele. Další fází reflexivního programu je počáteční praxe, kdy student učitelství pracuje s malou skupinou žáků a reflektuje svou činnost v součinnosti s cvičným a fakultním učitelem. Závěrečnou fází je pak souvislá praxe, kdy reflexe vlastní činnosti v podmínkách školní třídy je prováděna prostřednictvím cvičného učitele a písemnou esejí. Z uvedených výzkumných studií vyplývá, že na amerických vysokých školách vzdělávajících učitele, je reflexivnímu principu v programech věnována značná pozornost.

Matthews a Jessel (1998) uvedli základní důležité prvky, kterých využívali v seminářích:

- otázky, které by měli pomoci studentům nevykazujících rozvoj jejich učitelských dovedností,
- příklady hodnocení, vyučovacích hodin,
- příklady písemného hodnocení vlastních vyučovacích hodin, které prokazuje, že někteří studenti užívali reflexivitu, zatímco jiní ne,
- metodický materiál pro studenty jak být reflexivním,
- kritéria pro samostatnou práci „Reflexe v pedagogické praxi“,
- články v časopisech o reflexivní praxi,
- jak zainteresovat ostatní studenty do hodnotící debaty po vyučovací hodině.

Po studentech bylo vyžadováno, aby napsali dvě „Reflexe pedagogické praxe“ (každá 2 000 slov) v průběhu jejich pedagogické praxe (jedna v první polovině praxe, druhá na konci praxe). Tyto práce zahrnovaly: (a) hodnocení vyučovacích hodin včetně reflexivního komentáře, (b) reference o rozhovorech s ostatními studenty a učiteli o průběhu vyučovacích hodin, (c) výukové materiály. Hodnotící kritéria jak se stát „reflexivním“, zahrnovala objasnění hodnocení adaptace a změn. Reflexivní proces není pouze retrospektivní, ale existuje za určité konkrétní situace, která pak vede k další reflexi. Studentova vlastní reflexe poskytuje rámec pro diskusi s ostatními studenty a jejich vedoucími učiteli.

Autoři uvádějí, že na konci tohoto semináře bylo zřejmé, že většina studentů si vytvořila svou koncepci výuky. Jestliže se studenti seznámí v průběhu studia s technikami reflexe, jsou pak více schopni sebeanalýzy, sebeřízení a redukuje tak dlouhodobé problémy. Tyto techniky dle výše uvedených autorů (Matthews a Jessel, 1998) jsou aplikovatelné v seminářích institucí připravujících učitele. Studenti tak rozvíjejí schopnosti jak přenášet teorii do praxe a pochopí svůj vlastní transfer učení. Rozvíjí se jejich kritické myšlení a jejich nezávislost. Sebereflexe jim umožňuje řídit svůj vlastní profesionální rozvoj.

Van Manen (1977) navrhuje **úroveň reflektivity**. Úroveň první indikuje, že respondent neposkytuje deskripci výukové situace. Na druhé úrovni výuková situace je popisována používáním jednoduchého ne odborného jazyka. Třetí úroveň zahrnuje popis v odpovídajících pedagogických pojmech. Čtvrtá úroveň odpovídá tradičním nebo osobním preferencím. Pátá úroveň využívá standardů a pedagogických principů. Na šesté úrovni jsou vyhodnocovány kontextuální faktory, které

mají vliv na výukové prostředí. Sedmá úroveň se zaměřuje na etické, sociální výsledky vzdělávací praxe.

Celá řada autorů doporučuje, aby studenti učitelství **písemně reflektovali** svou pedagogickou praxi:

- písemná reflexe abstrahuje (Dyson a Freedman, 1991)
- vyžaduje analýzu, syntézu a hodnocení vědomostí více než reprodukci myšlenek jiných autorů (Nelson a Hayes, 1988)
- zahrnuje periodickou, formativní zpětnou vazbu instruktora (Nelson a Hayes, 1988)
- je podkladem pro individuální hodnocení studenta (Nelson a Hayes, 1988)

Reflexivní příprava učitelů v USA

Reflexivní vyučování je pojem, který bývá velice často diskutován v přípravě budoucích učitelů. Je to částečně způsobeno tím, že učitelé nejsou zde chápáni jako profesionálové. Nemají vytvořeny standardy své profese, nemají dobrý společenský statut, jsou špatně placeni, jejich povolání není společensky příliš hodnoceno.

Možná, že jedním z důvodů, proč na ně není pohlíženo jako na profesní skupinu, je také jejich příprava, která je více zaměřena na vytváření vyučovacích dovedností než na to, jak promyšleně postupovat a reflexivně myslet a hodnotit, co bylo učiněno. Mnozí se domnívají, že profesionalismus může být posílen, jestliže příprava učitele bude přísnější, jestliže učitelé budou většími specialisty ve svých předmětech, jestliže získají vyšší akademický titul, jestliže budou muset prokázat schopnost činit smysluplná a reflexivní rozhodnutí o dění ve třídě. Dalším důvodem pro popularitu reflexe je nespokojenost s kvalitou amerických škol a přesvědčení, že školy mohou zvýšit svou kvalitu jen tehdy, zvýší-li se kvalita vyučování. To znamená větší důraz na učitelovu přípravu jak učit. *Není dostačující v programech učitelské přípravy pouze rozvíjet učitelské dovednosti.* Tyto programy musí budoucím učitelům pomoci *rozvíjet jejich myšlení*, způsoby jak hodnotit zpětně svou vlastní činnost ve třídě, způsoby reflexe jejich vědomostí a přípravy. Učitelé musí umět rozeznat slabé a silné stránky jejich vyučování (Valli, 1997).

Na druhé straně ne všechny funkce učitele lze považovat za profesionální. Často neznají svůj předmět a své žáky příliš dobře. Věří, že nemožno ovlivnit studentovy výsledky a chování. Poukazují na nedostatek motivace studentů, nedostatečné úsilí dosáhnout dobrých výsledků, nedostatek inteligence, špatný vliv rodiny, společenský tlak, či kulturu více než na vlastní vyučování (Good a Brophy, 1994; Irvine, 1990). Všechny tyto návrhy a další důvody ukazují, že reflexe je v učitelské přípravě důležitá.

Výzkumy ukazují, že programy pro přípravu budoucích učitelů mohou **zlepšit učitelovo myšlení**. Reflexe není pouze procesem rozvoje, ale je výsledkem učitelovy přípravy, rozvoje a zkušenosti (Ross, 1990; Taylor a Valli, 1992). Tyto výzkumy ukazují, že reflexe může být rozvíjena pečlivě navrženými vyučovacími strategiemi: vytvářením reflexe a poskytováním řízené praxe. Výzkumné studie

ukazují, že studenti učitelství, kteří jsou připravováni jak rozvíjet reflexivní myšlení, ve své praxi přebírají zodpovědnost za výukové problémy častěji, než kritizují studenty za nedostatek motivace se učit (Noffke a Zeichner, 1987).

Jak mohou programy pro přípravu učitelů pomoci studentům učitelství rozvíjet jejich reflexivní myšlení a dispozice k reflexivnímu myšlení? Abychom mohli odpovědět na tyto otázky, musíme nejprve určit, co považujeme za důležité v obsahu a kvalitě reflexe. Obsahem reflexe míníme, *co si učitelé myslí, kvalitou reflexe pak jak myslí o svém vyučování*. Tyto dvě dimenze pomáhají budoucím učitelům určovat, kdy činí správná rozhodnutí. Obsah reflexe pokrývá čtyři možné elementy vyučování: výukový proces, výběr učiva, etické principy vyučování, sociální kontext vyučování (Tom, 1985). Kvalita reflexe je determinována takovými indikátory jako jsou vyhýbání se konformitě, analýza problémů a možnosti řešení, používání důkazu k hodnocení profesionálních argumentů (Valli, 1993). Literatura ukazuje, že osoba, která je schopna naslouchat, *uvažuje o mnoha aspektech*, je *empatická* pro rozličné zkušenosti a je na vyšší funkční úrovni než osoba, která vidí svět černobíle a má dualistické myšlení (Tom, 1985). Valli (1992) navrhuje, aby do programů učitelské přípravy bylo zahrnuto pět typů reflexe: technická reflexe, reflexe v činnosti a po činnosti, poradní reflexe, osobní reflexe a kritická reflexe.

a) Technická reflexe

Technická reflexe má ve svém kontextu dva odpovídající významy. První odpovídá významu slova reflexe: zaměření na oblast vyučovacích technik a dovedností. Druhý pak odpovídá kvalitě reflexe: řízení aktivity přímou aplikací výzkumu na vyučování. Technická reflexe se řídí většinou určitými pravidly.

Využívajíc tohoto typu reflexe učitelé *posuzují svůj vlastní výkon na základě vnějších kritérií*. Experti určují, co je dobré vyučování, a učitelé přemýšlejí, zda jejich vyučování odpovídá těmto očekáváním. Reflexe je limitována retrospektivním srovnáním úspěšnosti vyučovacích strategií.

Příkladem technické reflexe může být například to, jak se studenti učitelství učí používat celostátní nástroje hodnocení a posoudit tak, zda hodina byla dobře odučena. Tito učitelé budou mít značné technické dovednosti, budou schopni zvolit odpovídající tempo výuky a dát studentům užitečnou zpětnou vazbu. Měli by vědět, kdy znovu probrat učivo, kdy opravit odpovědi studentů. Měli by být schopni implementovat nové vzdělávací programy. Kvalita jejich reflexe by měla být posouzena podle jejich znalostí výzkumných zjištění. V tomto typu reflexe je vnější expertní hodnocení dominující.

b) Reflexe v činnosti a po činnosti

Tyto pojmy zavedl Schön (1983). *Reflexe po činnosti* je retrospektivním myšlením po skončení vyučovací hodiny. *Reflexe v činnosti* je spontánní, většinou intuitivní rozhodování v průběhu vyučování. Schön tvrdí, že důležitá rozhodnutí jsou činěna během vyučování a jsou založena na praktických vědomostech, vycházejí-

cích z vlastní zkušenosti. Každý učitel má vytvořeny systémy hodnot, přesvědčení a jednání ve třídě. Obsah reflexe vychází z vlastní unikátní situace. Kvalita reflexe je posuzována podle schopnosti učitele učinit správné rozhodnutí. V tomto typu reflexe je rozhodující *vnitřní názor učitele*. Znamená více než názor vnějšího pozorovatele či experta.

Programy učitelské přípravy, které zdůrazňují tento typ reflexe, nemohou dávat studentům explicitní pravidla. Budou dávat možnost studentům písemně reflektovat jejich činnost na základě vlastní zkušenosti (pedagogický deník), aby se zpětně mohli podívat na důležité skutečnosti, které se objevily ve třídě. Mohou také využívat případových studií ze zkušeností jiných učitelů. Unikátní případ je důležitějším vyučovacím nástrojem než obecné pravidlo.

c) Poradní reflexe

Poradní reflexe zdůrazňuje rozhodování studenta, vycházející z různých zdrojů: výzkumu, zkušeností, rad kolegů a učitelů, osobních hodnot atd. Žádný ze zdrojů nedominuje. Budoucí učitelé vnímají tyto zdroje, jejichž obsah může být i protichůdný.

Kvalita reflexe odpovídá schopnosti studenta posoudit všechny návrhy a správně zdůvodnit přijaté rozhodnutí. Student reflektuje vlastní vyučování, vztahy se žáky, učivo, organizaci školy, kulturu a klima školy. Protože zdroje pro reflexi jsou různorodé, student bude postaven před výběr optimálních informací ze zdrojů, které má pro sebereflexi k dispozici. Programy učitelského vzdělávání v tomto případě mohou pomoci budoucímu učiteli řešit tyto konfliktní názory, určit kredibilitu zdrojů a uvážit nejlepší alternativu pro své studenty. Mohou tak pomoci studentům rozvíjet rozhodovací schopnosti a dovednosti.

d) Osobní reflexe

Osobnostní růst je jádrem tohoto typu reflexe. Studenti přemýšlejí o tom, jakým typem osobnosti chtějí být, jak učitelská profese jim pomáhá dosáhnout jejich životní cíle. Právě tak jak přemýšlejí o svém vlastním životě, by měli přemýšlet o svých budoucích žácích. Studenti reflektují také to, jak se stávat tvořivým učitelem a ne pouze uživatelem informací. Kvalita jejich reflexe je determinována schopností a dovedností empatie.

Programy učitelského vzdělávání by měly budoucím učitelům pomoci být citlivým k svému vnitřnímu hlasu stejně jako k vnitřnímu hlasu svých žáků.

e) Kritická reflexe

Cílem kritické reflexe je nejen pochopení, ale zlepšení kvality života skupin s nedostatkem příležitostí a možností. Programy, které mají tuto orientaci, pomáhají budoucímu učiteli, jak překonávat sociální a rasové nerovnosti, stát se reformátory a sociálními aktivisty. Měly by pomoci budoucím učitelům změnit vyučování

a strukturu školy, které by zmenšovaly nerovnosti. Měly by pomoci těm, kteří jsou nejméně privilegováni. Kvalita reflexe by měla být determinována schopností učitele aplikovat morální a etická kritéria. Tato reflexe tedy napomáhá učinit školu co nejvíce demokratickou.

Přehled typů reflexe v programech učitelské přípravy

Každý z uvedených typů reflexe má své silné a slabé stránky. Proto by měly být užívány ve vzájemné kombinaci. Tím se vyrovnávají jejich nedostatky. Proto by programy učitelské přípravy měly pomoci studentům rozvíjet každý typ reflexe.

Přehledně uvádí jednotlivé typy reflexe následující tabulka:

Typ	Obsah reflexe	Kvalita reflexe
Technická reflexe	Obecné instrukce a řízení jednání, které je založeno na výzkumu vyučování	Vlastní výkon učitele odpovídá vnějším doporučením
Reflexe v činnosti a po činnosti	Vlastní výkon učitele	Rozhodnutí založeno na vlastní unikátní situaci
Poradní reflexe	Celá řada elementů jako např. kurikulum, vyučovací strategie, organizace třídy	Zvažování různých pohledů zdrojů
Osobní reflexe	Vlastní osobnostní růst a vztahy se studenty	Naslouchání vlastnímu vnitřnímu hlasu a hlasu jiných
Kritická reflexe	Sociální, morální a politické dimenze	Rozhodování o cílech a záměrech z pohledu etických kritérií, jako je sociální nerovnost a rovnost příležitostí

Formy reflexe v procesu přípravy učitelů

Pro rozvoj reflexe budoucích učitelů lze využít různých forem. K nejběžnějším náleží: výzkum, případová studie, diskuse a vedení při pedagogické praxi. Výběr závisí na tom, který typ reflexe chceme využít (Zeichner, 1987; Valli, 1992).

a) Výzkum

Budoucí učitelé asistují při akčním výzkumu na fakultě a zejména při své pedagogické praxi na škole. Tento výzkum přímo souvisí ze změnami a zlepšeními učitelské praxe. Studenti reflektují svou činnost ve třídě, aby zlepšili podmínky učení žáků. Často je používáno strategie řešení problémů. Budoucí učitelé formulují problémy, které chtějí řešit. Pak určují informace, které by napomohly porozumět problémům a stanovují, jak zjistit tyto potřebné informace. Nakonec generují

různé myšlenky k řešení situace, rozhodují, jaké řešení vyberou, porovnávají je se stanovenými kritérii a hodnotí svou aktivitu a účinnost svých rozhodnutí.

Budoucí učitelé jsou podporováni k reflexi relevantního výzkumu, získávají zpětnou vazbu od svých mentorů a ostatních učitelů i studentů. Jsou vedeni k reflexi a ke kritickému hodnocení sebe samého i školy.

b) Pedagogický deník a písemné hodnocení

Na studentech učitelství je požadováno, aby písemně několikrát týdně hodnotili svůj vlastní rozvoj, svoje výukové postupy. To umožňuje studentům učitelství reflektovat co umí, jak se cítí, co dělali ve třídě a s jakým výsledkem. Zpravidla používají méně formálních forem. Zpětná vazba od ostatních učitelů či studentů a mentorů pomáhá budoucím učitelům vysvětlit svou činnost ve vztahu k teorii, výzkumu a hospitaci ve třídě. Analyzují své cíle, úspěchy a neúspěchy a každá situace se stává příležitostí pro jejich růst.

c) Případové studie

Případové studie popisují skutečné události ve třídě, aplikují teorie a principy na konkrétním případě. Pečlivě popisují každý detail situace, kontext a historii situace, myšlení a pocity různých účastníků. Studenti jsou žádáni, aby reflektovali tyto případy a tak jim lépe porozuměli. Tyto studie naznačují konflikt nebo problém. Studenti navrhnou doporučení pro řešení konfliktu nebo problému.

d) Vedení pedagogické praxe

Studenti mají možnost učit se z konkrétní zkušenosti ve třídě. Mají možnost diskutovat s učitelem vysoké školy i se svým cvičným učitelem ve škole. Sledují, analyzují a kriticky hodnotí pod vedením tutora svou vyučovací činnost a diskutují o svých pedagogických aktivitách. Tato diskuse může být řízena také samotnými studenty učitelství (peering). Cílem je, aby si studenti učitelství navzájem pomohli řešit problémy a zlepšili své učitelské dovednosti a dovednosti hodnotit, a to v souvislosti s bezprostřední pedagogickou zkušeností.

e) Aktivity v seminářích a diskuse

Různé typy aktivit na seminářích a diskuse rovněž podporují reflexi. Zahrnují diskuse v malých skupinách, referování a vzájemné komentování referátů, kritiku názorů a myšlenek, generování kontroverzních nápadů. Studenti hodnotí vyučovací strategie a diskutují o jejich použití. Předvádějí ukázky částí vyučovacích hodin za použití malých skupin ostatních studentů (mikrovyučování). Pak navzájem reflektují silné a slabé stránky svých výstupů.

Závěr

Navrhnout reflexivní program pro přípravu budoucích učitelů není tak jednoduché. Při konstrukci reflexivních programů se vyskytuje mnoho teoretických, vývojových, implementačních a institucionálních problémů. Členové učitelského sboru fakult vzdělávajících učitele mají obtíže v dosažení konsensu v cílech a obsahu programu, budoucí učitelé mají různé přístupy a očekávání ke svému vzdělávání. Reflexe se však stala důležitým konceptem v inovaci vyučování a učitelského vzdělávání. Pomáhá studentům stávat se dobrými učiteli. Může také sloužit k dosažení širších cílů školy, zlepšení školy a vzájemných vztahů ve škole i ke zkvalitnění vzdělávací politiky.

Reflexe může významně rozvíjet didaktické myšlení a jednání učitele. Je obzvláště důležitá v učitelské profesi vzhledem k tomu, že učitele nemůže v průběhu vyučovací hodiny nikdo upozornit na chybná rozhodnutí v jeho činnosti, žák není v tomto směru kompetentní. Proto je reflexe v přípravě budoucích učitelů významným fenoménem.

Žádný program učitelského vzdělávání nemůže připravit studenty s hotovým širokým repertoárem vědomostí a dovedností pro všechny eventuality. Cílem by mělo být připravit budoucího učitele tak, aby byl schopen hledat efektivní cesty v rozdílných vzdělávacích obsazích a národních kulturách a aplikovat nové pedagogické strategie, akceptovat reality změn z pohledu nejnovějších pedagogických teorií a výsledků praxe.

Literatura

- AMNING, A. *Teacher's Theory and Student's Learning*. In CALDERHEAD, J. (Ed.): *Teacher's Professional Reflexive Thesis*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- Basingstoke, Great Britain, Taylor and Francis (Printers) Ltd. 1988, p. 128–145.
- CALDERHEAD, J. *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell 1987.
- CALDERHEAD, J. *The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach*. In CALDERHEAD, J. (Ed.) *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press, 1989.
- DYSON, A. H., FREEDMAN, S. W. *Writing*. In FLOOD, J., JENSEN, J. M., LAPP, D., SQUIRE, J. R. (Ed.) *Handbook of research on teaching in the English language arts*. New York: Macmillan, 1991.
- GOOD, T., BROPHY, J. *Looking in classroom*. New York: Harper and Row, 1994.
- GROSSMAN, P. L. *Learning to Teach without Teacher Education*. *Teacher College Record*, 91, 1989, s. 192–208.
- IRVINE, J. J. *Black students and school failure: Policies, practices and prescriptions*. Westport: Greenwood Press, 1990.
- KORTHAGEN, F. A. J. *Combining Reflection and Technology: Bridging the Gap between Theory and Practice in Teacher Education*. Paper presented at *ATEE Conference*, Lahti, 1992.
- MATTHEWS, B., JESSEL, J. *Reflective and Reflexive Practice in Initial Teacher Education: a critical case study*. *Teaching in higher Education*, Vol. 3, No. 2, 1998, s. 231–242.
- NELSON, J., HAYES, J. R. *How the writing context shapes college students' strategies for writing from sources*. Berkeley: Center for the Study of Writing, 1988.

- NEZVALOVÁ, D. *Metody výuky*. Habilitační práce. Pedagogická fakulta UP Olomouc, 1993.
- NOFFKE, S., ZEICHNER, K. Action research and teacher thinking: the first phase of the action research project ofat the University of Wisconsin, Madison. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Washington, D. C. 1987.
- OJANEN, S. The Development of Reflective Teacher Training in Finland. Paper presented at *ATEE Conference*, Lahti 1992.
- OJANEN, S., VÄISÄNEN, P. Relationships between the Learning Styl and Reflection Ability of the Student Teacher. Paper presented at *ATEE Conference*, Lahti 1992.
- PLUMMER G., EDWARDS, G. (Ed) *Dimensions of Action Research*. Pool Hyde Publication, 1993.
- RICHARDSON, V. The evaluation of reflexive teaching and teacher education. In CLIFT, R. T., HAISTON, W. R., PUGACH, M. C. (Ed.) *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York: State University of New York Press, 1990.
- ROSS, D. D. Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. In CLIFT, R., HOUSTON, W. R., PUGACH, M. (Ed.) *Encouraging reflective practice*. An examination of issues and exemplars. New York: Teacher College Press, 1990 (s. 98–118).
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. New York: Temple-Smith, 1983, p. 143.
- SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- Teaching Teachers: Facts and Figures*. Washington, D. C.: AACTE Publications, 1991.
- TAYLOR, N. E, VALLI, L. Refining the meaning of the reflection in education through program evaluation. *Teacher Education Quarterly*, 1992, 19(2), s. 33–47.
- TOM, A. Inquiring into Inquiry-oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 1985, s. 35–44.
- VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 3, 1977, s. 205–228.
- VALLI, L. Reflective teacher education programs: An analysis of case studies. In CALDERHEAD, J., GATES, P. (Ed.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press, 1993, s. 11–21.
- VALLI, L. *Reflective teacher education: Cases and critiques*. New York: State University of New York Press, 1992.
- VALLI, L. Listening to Other Voices: a description of Teacher Reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 1997, 72(1), s. 67–88.
- ZEICHNER, K. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International journal of Education Research*, 1987, 11, s. 565–575.
- ZEICHNER, K. Conceptions of reflective teaching in contemporary U.S. teacher education program reforms. In VALLI, L. *Reflective teacher education: Cases and critiques*. New York: State University of New York Press, 1992.
- ZEICHER, K., LISTON, D. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Education Review*, 57, 1987, č. 1.

NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 33–42. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. RNDr. Danuše Nezvalová, CSc., Pedagogická fakulta UP, Katedra pedagogiky, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc.

Kreativistika v přípravě učitelů

Josef Maňák

Humanistická psychologie a pedagogika vyvolala zvýšený celosvětový zájem o problematiku tvořivosti, a to už od předškolního věku a ve všech výchovně-vzdělávacích institucích. Tvořivost se projevuje jak v rozmanitých činnostech, tak v sebeaktualizaci a seberealizaci. Rogers uvádí (1998, 108), že „v každém organismu na libovolné úrovni je skryto neustálé směřování k tvořivému naplnění bytostně vlastních možností“. Tvořivost jako objevování nových řešení různých situací a problémů představuje vrcholovou úroveň rozvoje osobnosti, která se ovšem v konkrétním jednotlivci manifestuje ve variabilních stupních a v různých oblastech činnosti na základě odlišných podmínek, vlivů a předpokladů. Významnou úlohu by zde měla sehrávat škola, avšak tradiční škola vždy tuto funkci uspokojivě neplní, neboť příliš podléhá jednostranným požadavkům na kvantitativní výkon, což žáky často přetěžuje pamětním memorováním a znemožňuje zohledňovat vlastní potřeby a zájmy. Podle našeho šetření 50 % žáků nechodí do školy rádo, školní práce je nudí a tedy nepodněcuje jejich iniciativu a chuť angažovat se. Optimálním řešením se z tohoto pohledu jeví **TVOŘIVÁ ŠKOLA**, která zatím ovšem spíše existuje v ideovém projektu než ve skutečnosti. Tvořivá škola se vyznačuje atmosférou důvěry, jednotou učení kognitivního a prožitkového, při němž si žák osvojuje nové vědomosti a zkušenosti celou svou osobností, všemi stránkami psychiky, a v níž učitel vystupuje v roli partnera a facilitátora. Tvořivá škola navazuje úzkou spoluprací s rodinou i s příslušnou komunitou.

Klíčovým činitelem tvořivé školy je učitel, který vytváří nezbytné příhodné klima pro výchovně-vzdělávací práci a je iniciátorem a moderátorem aktivní spolupráce se žáky. K náležitému plnění těchto úkolů se učitel musí připravovat, aby byl žákům příkladem tvořivosti a aby v tomto duchu působil i svou vnitřní autorigou.

V dosavadní přípravě učitelů se v obecné rovině žádné požadavky na vedení žáků k tvořivosti nekladou, poněvadž dosud převládá scientistické hledisko – stačí totiž, aby učitel byl odborníkem v příslušných disciplínách své aprobace a poznatky žákům v maximálním rozsahu co nejúplněji vhodným způsobem „předával“. Proto se také v současné škole ponejvíce uplatňují monologické metody, kdy učitel žákům učivo vysvětluje a často též dokonce diktuje do sešitů, aby si je v jeho podání co nejvěrněji zapamatovali, ačkoliv existuje dostatek vhodných učebnic pro téměř všechny vyučovací předměty. Je zřejmé, že náprava musí vzejít od učitele, který ovšem musí být zcela jinak profesně orientován a připraven.

Kurikulum učitelské přípravy je většinou nerovnoměrně rozčleněno a strukturováno. Dominantní časovou dotaci zaujímá oborová náplň aprobačních vyučovacích předmětů, kterou doplňuje složka všeobecné a kulturní přípravy (filozofie, sociologie, jazyky, tělesná kultura) a disciplíny psychologicko-pedagogické (psy-

chologie, pedagogika, oborová didaktika a pedagogická praxe). Hlubší analýzu by si zasloužila *změna proporcí* všech součástí učitelské přípravy a její rozvržení do pregraduální a postgraduální fáze, neboť je jednoznačně potvrzeno, že nejhůře jsou učitelé připraveni po stránce psychologické, pedagogické a metodické. Navíc pedagogicko-psychologické disciplíny by bylo třeba pro učitelskou přípravu zcela nově koncipovat a především *odstranit jejich vzájemnou izolovanost*, která je vzdaluje od živé praxe a vytváří z nich akademické soustavy vědeckých poznatků, které v lepším případě představují jen teoretickou základnu pro uplatnění učitelských profesionálních kompetencí. Zcela nevyhovující je zastoupení výběrových volitelných disciplín, které by umožňovalo větší diferenciaci zájmů i hlubší přípravu k výkonu profese podle osobních preferencí studenta.

Do kategorie výběrových pedagogických disciplín v přípravě učitelů patří i tzv. **kreativistika**, která zahrnuje problematiku rozvoje tvořivosti jako významného rysu osobnosti vůbec. Objevilo se již několik pokusů koncipovat a realizovat kurzy na různých úrovních zaměřených na rozvoj kreativních potencií, ale většinou šlo o dílčí snahy přispět k celkové kultivaci osobnosti, jako např. výchova k tvořivému způsobu života, trénink řešení problémových situací apod. Návrh syntetizovat tyto snahy v speciální disciplínu – kreativistiku – zpracoval Š. Švec (1996), kterou též zařadil jako důležitou složku do přípravy učitelů.

Protože se kreativistika jako nová pedagogická disciplína nachází ve stavu zrodu, je obtížné, ale současně i důležité stanovit její obsahovou náplň i celkové zaměření. V obecné rovině se kreativistika týká problematiky rozvoje tvořivosti člověka vůbec, zkoumáním podmínek, faktorů a prostředků její optimální realizace v průběhu celého lidského života. V konkrétních případech bude ovšem vždy záležet na pojetí tvořivosti a na cílech, které bude kreativistika sledovat. Kreativistika se nejčastěji chápe ve smyslu kognitivním, tj. pozornost se věnuje hlavně divergentnímu myšlení, řešení problémů, stylům učení, zpracování informací, rozvoji představivosti apod., což celkem odpovídá požadavkům tradiční školy. Jiné pojetí lze označit jako technické (pragmatické), poněvadž v centru pozornosti je vytváření účinných algoritmů vedoucích k objevování inovačních řešení (Bušov, Jirman a Dostál, 1996). Výchovným cílům nejvíce vyhovuje *pojetí celostní*, kdy se tvořivost vztahuje na všechny projevy osobnosti a do popředí vystupuje sebeaktualizace, seberealizace, důraz na kvality života a humanismus.

Obsah kreativistiky a také její metodika se tedy zřejmě budou lišit v závislosti na pojetí tvořivosti a budou se též vyhraňovat podle oblasti lidské činnosti a podle úseku života, na něž se budou zaměřovat. Variabilita pojetí a obsahu kreativistiky je patrná např. ve své orientaci na vysokoškoláka, kdy jde zejména o rozvíjení tvořivého myšlení a jednání, které je uplatnitelné v různých životních situacích (Lazanová, 1997), nebo při zaměření na technického pracovníka, kterého vyzbrojuje pro odhalování zákonitých posloupností vedoucích k technicky objeveným řešením a k algoritmům (Altšuller, 1979). Jiná varianta kreativistiky je spojena s humanistickým přístupem k výchovně-vzdělávacímu procesu. Š. Švec (1998) na tomto základě chápe kreativistiku jako soustavu poznatků o tvořivém procesu, o tvořivém produktu, tvořivém subjektu, o prostředcích a podmínkách

tvůrčího prostředí pro rozvoj tvůrčí osobnosti. Pojetí kreativistiky jako disciplíny zaměřené především na rozvoj kognitivních procesů a jejich trénink preferuje bezprostřední nácvik metod a technik vedoucích k tradičnímu zdůrazňování vědomostí a dovedností (např. Neuner, 1987), naproti tomu celostátní hledisko počítá také s požitky, postoji a vztahy, s imaginací (viz např. Cohen a MacKeith, 1991). Jak jsme již zdůraznili, edukativní proces ze své podstaty vyžaduje celistvý přístup k osobnosti, proto je nezbytné rozvíjet její kognitivní i nonkognitivní složku v harmonické souhře obou komponentů.

Není-li zatím reálná zásadní transformace učitelské přípravy, jak ji např. navrhuje Rogers (1996), je nutné aspoň nabídnout všem adeptům učitelství možnost seznámit se s cíli kreativistiky formou volitelné disciplíny. Naše zkušenosti se zavedením nepovinného výběrového předmětu Otázky tvořivosti ve škole na Pedagogické fakultě MU v Brně ukazují, že je to cesta reálná a za určitých podmínek i úspěšná, není ovšem bez problémů. Za dosavadní situace je záměr studenta zapsat si nepovinnou přednášku nebo seminář problematický, protože okamžitě mu vzniknou potíže s rozvrhem. Kromě toho zájemců o rozšiřování své studijní zátěže není příliš mnoho, takže se ztratí i něco času na konstituování studijní skupiny. Navíc kreativita pro učitele by měla sledovat dvojaký cíl: přispět k dalšímu rozvoji tvořivosti u studentů, budoucích učitelů, ale současně je vybavit metodickými dovednostmi pro řízení tohoto procesu u svých budoucích žáků.

Vlastní kurz kreativistiky pro učitele by se neměl omezovat jen na řešení kognitivních problémů a trénink divergentního myšlení, resp. rozvoj představivosti, fantazie a imaginace, i když je to velice zapotřebí, ale měl by zahrnovat i zkušenosti s tvůrčí prací ve skupině, aby účastníci získali i prožitky ze spolupráce. Zájemci o náš kurz přicházeli sice s jistými zkušenostmi z tvůrčí činnosti, z herních aktivit a řešení hlavolamů, ale příliš dlouho trval přesun jejich zájmu na širší pojetí tvořivosti a na její metodické aspekty z pozice budoucího učitele. I přes uvedené a další potíže je ve sbírání zkušeností při uvádění kreativistiky do přípravy učitelů třeba pokračovat, neboť je to jedna z důležitých cest postupné transformace tradiční školy ve školu tvůrčíou.

Literatura

- ALTŠULLER, G. S. *Tvorčestvo kak točnaia nauka*. Moskva 1979.
- BUŠOV, B., JIRMAN, P., DOSTÁL, V. *Tvorba a řešení inovačních zadání (HA + ARIZ)*. Brno 1996.
- COHEN, D., MACKEITH, S. A. *The development of imagination*. New York 1991.
- KAZANOVÁ, J. Koncepcia „kreativistiky“ ako voliteľného vysokoškolského predmetu. In *Tvořivost učitele k tvořivosti žáka*. Brno 1997, s. 63–64.
- NECKA, E. Ogólne zasady heurystyczne. In *Potrzeby, twórczość, przyszołość*. Wrocław 1991, s. 152–163.
- NEUNER, G. (RED.) Leistungsreserve – Schöpfungertum. *Forschungsergebnisse zur Kreativität in Schule, Ausbildung und Wissenschaft*. Berlin 1987.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha 1998.

ŠVEC, Š. *Kreativistika. Koncepcia ideového projektu učebných kurzov*. Bratislava 1996 (rukopis).

ŠVEC, Š. Poňatia kreativity a tvorivá škola. In: *Tvorivá škola*. Brno 1998, s. 22–32.

MAŇÁK, J. Kreativistika v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 43–46. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Pedagogická fakulta MU, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno

Poznámka k proměnám přípravy učitelů

Ludmila Prokešová

Připustíme-li, že program Mezinárodní komise UNESCO Vzdelání pro 21. století se svým akcentem na čtyři základní pilíře vzdělávání (učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být autentickou integrovanou osobností) není jen pouhou deklarací, jejíž naplňování nikdo nepředpokládá, nemůžeme nevidět, jaké proměny stojí před pregraduální přípravou budoucích učitelů.

Tato tendence není úplně nová. Již několik let je na nejrůznějších pedeutologických konferencích i při dalších příležitostech prezentována snaha fakult připravujících učitele vyjádřit cíle pregraduálního studia v kategoriích:

- profesionální kompetence
- klíčové dovednosti
- osobnostní dispozice, včetně postupné etické zakotvenosti

Je zřejmé, že právě požadavky v materiálu UNESCO vyjádřené slovy „učit se jednat“, „učit se žít společně“ předpokládají u budoucích učitelů *posílení sociálních kompetencí*, jak to ostatně koresponduje s pomáhající funkcí této profese. Stejně tak i výraznější *stimulaci tvořivosti*, která by měla být dominantním rysem přípravy a neměla by být redukována pouze na práci se vzdělávacím obsahem. Konkrétní realizace záměru učit se společně současně vytváří vztahový rámec pro úkol „učit se být“. Být autentickou a integrovanou bytostí znamená nejen naučit se už ve škole samostatnému, jasnému a kritickému myšlení, ale současně i přijímat podněty pro orientaci v hodnotách, pro podporu emocionální gramotnosti, a tím vším být postupně vybavován pro bohatý a ve všech oblastech smysluplný život.

Pro mnohé učitele, se kterými jsme o těchto námětech hovořili, je praktická stránka realizace zejména posledního záměru v podmínkách současné základní školy těžko představitelná.

Přesto se zdá, že i v reálném prostředí škol se již objevují pedagogové, kteří největší deficity ve svém dosavadním vzdělávání (pregraduálního i v rámci dalšího vzdělávání absolvovaných akcí) oprávněně shledávají právě v oblasti sociálních a emocionálních dovedností a jakési praktické profesní etiky, které podle jejich názoru budou nejpotřebnější.

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích proto vytvořila pokusně program, který vycházel právě z těchto specifických potřeb učitelů působících již několik let v praxi (často jako uvádějící učitelé), bez ohledu na aprobaci i stupeň školy, na kterém pracují. Uskutečnil se pod názvem *Sebeidentita učitele v současné době*. Tvořilo ho pět seminářů, praktických dílen a diskusních setkání. Jeho cílem bylo napomoci učitelům k posílení vlastní sebejistoty v oblasti mezilidských vztahů a profesionálního snažení, orientovat je k sebereflexi a sebereflexi. Proto byl zcela záměrně program velmi různorodý.

Úvodní setkání nazvané „Umění rozumět“ patřilo MUDr. V. Vogeltanzovi, který je zařazován mezi uznávané etikoterapeuty (léčení je spojováno s cíleným zlepšováním duchovně mravní složky lidské osobnosti klienta a opírá se o jeho aktivitu). „Zdravý životní styl“ byl tématem přednášky M. Zítkové z Institutu celostní medicíny MUDr. Jonáše z Prahy. Možnost vést zdravý životní styl i při výkonu učitelské profese byla i námětem živé diskuse. Doc. dr. M. Kubičková, CSc., z Prahy teoreticky i prakticky probouzela u všech přítomných „vůli ke zdravému životu“. Jak učitel – nejen takto poučený, ale tyto myšlenky se snažící každodenně uplatňovat – může působit v praxi ve škole a co tato vnitřní přeměna vztahů ve třídě přináší do života jednotlivých dětí, o tom hovořila při závěrečném semináři učitelka Mirka Štandová ze základní školy v Českém Krumlově.

Organizátory překvapil nejen nebývalý zájem učitelů (za absolvování seminářů se nedávalo žádné osvědčení), ale i zaujatá snaha o sebereflexi v rámci jednotlivých seminářů.

Součástí programu byla i anketa, která obsahovala dvě otázky:

1. Jaké dovednosti by měl mít učitel především, aby mohl naplňovat záměry „čtyř pilířů vzdělávání“.
2. Jaké priority by mělo mít učitelské vzdělávání i vztahu k požadavkům na školu v příštím století.

Své sdělení bych ráda uzavřela citací některých názorů, které v anketě v souvislosti s výše uvedenými otázkami zazněly.

„Za nejpotřebnější dovednost považuji dovednost vést ‚povzbuzující vyučování‘, což představuje pěstovat ve třídě dobré vztahy, u všech pocit jistoty a uplatnění, vést každé dítě dál v tom, v čem je nejlepší. ... všechny výše popsané dovednosti vedou k jednomu cíli – tím je žák, jeho osobnost, jeho úspěšnost ve škole ale hlavně v životě“. (V. J.) „Život ve škole by měl provázet úsměv, ne škleb. Učitelům by se mělo podařit odbourávat podmíněnou lásku (budu tě mít rád, když ...), která se tak zahnízdila v rodinách.“ (L. V.)

„Už při přijímacím řízení by bylo potřebné prokázat, zda jsem vůbec schopen ‚zapadnout‘ do představ čtyř pilířů. Tedy jak umím a hlavně chci to, co budu umět, dávat dál a jak moc jsem ochoten na sobě celý život pracovat.“ (M. H.)

„Za 32 let své praxe už vím, že za učitele nikdo nic neudělá. Musí sám. Sám si budovat pozici, autoritu, bojovat s nepochopením. Podle toho, jak citlivě volí způsoby jednání, si buď prospívá, nebo ubližuje.“

Z programu, který jsme absolvovali a který velmi dobře vystihl, co v rámci dalšího vzdělávání chybí vyzrálým praktikům, jsem si odnesla:

1. „Mám krásnou šanci vybírat si a kombinovat přístupy podle své libosti, protože mám co.
2. Nebudu odsuzovat (jiné názory, postupy apod.).
3. Mám nyní základní výbavu pro to, jak sdělovat a nedotknout se při tom odlišného citění.
4. Musím hledat v sobě a být sám sebou.“ (R. M.)

Domnívám se, že prvky z programu Sebeidentita učitele se postupně musí stát součástí i pregraduální přípravy budoucích učitelů.

PROKEŠOVÁ, L. Poznámka k proměnám přípravy učitelů. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 47–49. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc., Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, České Budějovice

Inovace pedagogicko-psychologické přípravy

Rozvoj pedagogiky primárního vzdělávání v alternativním programu výuky a výhledy do budoucna

Hana Kantorková

Klíčová slova: pojetí primárního vzdělávání, strategická hlediska změn výuky v alternativním programu, obsahově strukturální změny výuky pedagogiky, změny pedagogické praxe, teorie pedagogické reflexe, výzkumné reflexe změn ve studiu alternativního programu, doktorské studium pro primární vzdělávání, obsahové náměty studia, potřeba změny organizace doktorského studia.

Na ostravské PdF byl v roce 1992 založen Ústav pro svobodné alternativní školství, který se pokusil o teoretickou i praktickou změnu v cílech, obsahu a organizaci přípravy učitelů pro primární vzdělávání. Celý projekt souvisel se zaváděním nových oborů specializace alternativní pedagogika a škola a dramatická výchova. Zaváděné změny byly realizovány postupně. Byl změněn výukový program jedné studijní skupiny studentů v ročníku. Průběžně byly reflektovány a řešeny obtíže, které se při zavádění vyskytly. Realizace probíhala od školního roku 1993/94 a má už dva ročníky absolventek (pouze jednoho muže). Některé zavedené změny byly reflektovány výzkumně a jsou podkladem pro návrhy opatření v této oblasti do budoucna. Ze získaných zkušeností a rozboru dané problematiky v České republice vyjdou následující náměty a možné výhledy do budoucna, zaměřené na změny v teorii i praxi učitelství pro primární vzdělávání (1).

V tomto příspěvku se pokusíme jen stručně popsat zavedené změny v alternativním programu výuky a provést dílčí vyhodnocení, které bude čerpat i z hodnocení studentů dvou absolventských ročníků. V druhé části se pokusíme formulovat náměty pro rozvoj pedagogiky primárního vzdělávání ve formě návrhu tematických okruhů a nové organizace doktorského studia.

• V jakém rámci výchozích hledisek změn alternativního programu studia učitelství pro primární vzdělávání probíhaly změny ve výuce pedagogiky?

Pokusíme se nejdříve shrnout čtyři dlouhodobější principiální hlediska zaváděných změn v rámci celého alternativního programu a následně popsat obsahové strukturální změny výuky pedagogiky a pedagogické praxe. Budeme si všimát obtíží realizace změn a konfrontovat je se studentským hodnocením výuky. Zvláštní pozornost budeme věnovat druhému hledisku a teorii pedagogické reflexe.

I. První obecné hledisko změn v alternativním programu bychom mohli nazvat **celostně humanistické**. Šlo o hledání takových postupů a strategií změn, které by umožňovaly už od přijímací zkoušky přistupovat ke studentům důstojně a s úctou a sledovat proměnu jejich postoje k učitelské profesi jako dimenzi rozvoje jejich lidství. Pokusili jsme se, aby student získal zkušenost, kterou bude moci aplikovat v novém přístupu k dítěti jako rozvíjející se lidské bytosti.

Realizace záměru je velmi obtížná. Při mnohooborovosti studia a tradičně zavedeném výkonovém přístupu k jejich osvojování obsahů jednotlivých vyučovacích předmětů, jsou sice rozvíjeny poznatkové struktury, někdy však na úkor emocionálních a volních postojů studentů. Za závažné považujeme především ne-reflektované důsledky v oblasti dopadu na profesní identitu studenta.

II. Druhé obecné hledisko změn v alternativním programu bychom mohli nazvat **reflektující**. Bylo třeba nově vypracovat teoretická východiska pedagogické reflexe.

Jaké jsou možnosti pedagogické reflexe ve strategii učitelského vzdělávání?

Vývoj pedeutologie, tj. nauky o učiteli, prodělává zjevný rozvoj od normativních a analytických přístupů k dovednostem budoucího učitele k modelům učitelských kompetencí (2).

Projevuje se snaha postihnout klíčové dispozice k učitelství a formulovat je v novém modelu učitelské přípravy. Okruhy kompetencí k učitelství jsou předmětem současných výzkumů (3).

Vynořuje se nový model učitelské přípravy, jehož základem je pedagogická reflexe (4).

Mohli bychom jej nazývat pracovním **reflektujícím modelem**.

Pedagogickou reflexi můžeme chápat jako pohyb, protitah vůči interesovanosti naivního života v podmínkách a situacích výchovy. Vědomý pohyb v protitahu může oprošťovat uchazeče o učitelství od sebezaujetí a vést ho k postupnému sebeporozumění a postupnému rozumnému světu a k tvorbě jeho vlastního pedagogického díla.

Teoretická východiska k reflektujícímu modelu najdeme v celé řadě pedagogických a filosofických prací (5).

Pokusíme se v tomto příspěvku popsat některé možnosti, které vyplynuly z analýzy problému pedagogické reflexe, jak jsme naznačili v uvedeném pojetí.

Z analýz uvedených prací vyplývá, že jednou z hlavních projevů změny mladého člověka na jeho cestě k učitelství je nová kvalita jeho vědomí – tj. více uvědomovaný přístup ke světu i k sobě samému. Jádrem této změny je sebeuvědomování vlastního Já v pohybu.

Nejdříve je třeba si všimnout možností, které vyplývají z reflektující strategie v učitelské přípravě v pohybu dovnitř k sobě samému a následně vně ke světu výchovy a procesům vzdělávání. Oba tyto směry mají význam pro rozvoj pedagogické reflexe a lze je rozlišit v čase.

Proč je v pedagogické reflexi nutný směr dovnitř – sebereflexe?

Student učitelství, který vstupuje do profesní přípravy ve věku 18–19 až 22–23 let je ve velmi významné fázi ontogenetického rozvoje. Hlavním tématem tohoto období jsou otázky identity jedince (v oblastech sociální, sexuální, poznávací, názorové, občanské i profesní) (6).

Právě **profesní identita** souvisí s novými možnostmi, které otevírá reflektující strategie ve vzdělávání učitelů v tomto období.

Když budeme chápat identitu jedince jako celistvou představu o sobě jako jedinečné bytosti, pak profesní identitu lze chápat jako celistvou představu o jedinečnosti své bytosti, která se může realizovat v učitelské roli a nedostává se s ní do rozporu. Jev, který nazývá Erikson fázi psychosociální krize, která doprovází zrod identity, je právě konfuze životních rolí, tj. nesoudržnost, neuspořádanost rolí, která je rizikovým parametrem rozvoje identity (7).

Jak můžeme pomáhat profesní i osobní identitě studenta v pregraduální přípravě? Na tuto otázku nám pomůže odpovědět rozlišení časových dimenzí pedagogické reflexe.

Časové dimenze sebereflektující pedagogické strategie:

Pedagogická reflexe v čase do minulosti (vzpomínající, sebezakotvující)

Domníváme se, že je třeba začít s rozбором vlastních zkušeností studenta s jeho výchovou a vzděláváním. Vést studenta cestou k autodiagnostice vlastních individuálních zkušeností, vzniklých prekonceptí a rizikových pojetí výchovy a vzdělávání. To znamená začít **sebereflexí v čase do minula**. Postup reflexi se může ve výuce pedagogiky dít například otázkami:

Jak se vidíš jako dítě ve výchově v tvé rodině? Jak se vidíš jako dítě ve výuce na 1. stupni školy? Kdy a kde vzniklo tvé rozhodnutí být učitelem? Kdo byl tvou autoritou, vzorem v rodinné výchově? Měl jsi nějakého učitele jako vzor? Proč? Jaké hodnoty a lidské ctnosti byly hlavní ve tvé rodině? Rozvinula u tebe škola vztah k novým hodnotám? Prožil jsi ve škole nějaké činnosti, které v tobě zanechaly trvalou vzpomínku? Chtěl bys něco umět napodobit v roli učitele ze zažitých situací? Měl jsi v průběhu školní docházky situace, na něž bys rád zapomněl?

Takové a podobné otázky mohou být východiskem pro sebereflexi v čase do minulosti.

Reflexe v čase přítomném (situační)

Sebereflexe v přítomnosti je situační a může probíhat v modelových podmínkách. Doprovází vždy pedagogickou a sociální komunikaci. Řadu námětů pro modelové situační reflexe v přítomném čase vytvořila Vyskočilová (8).

Zkušenost s náměty reflexe prožitku a výrazu, reflexe tělesné činnosti, především pohybu a tempa – dynamiky vlastního výrazu se ukázala jako nezbytná pro následující pedagogickou praxi a je zařazována do prvních ročníků studia.

Vstupní pokusy studentů vyučovat by měly být velmi krátké a být především předmětem pedagogické sebereflexe. Jde o reflexe v pedagogických situacích a o pedagogická hlediska sledovaných jevů (9).

Zde mohou pomoci následující otázky:

Podařilo se mi realizovat co jsem chtěl? Jak jsem to prožil? Byl jsem dostatečně připraven na řešení pedagogických situací? Co mě překvapilo? Jak jsem řešil nečekané situace? Co jsem změnil? Co bych chtěl v budoucnu udělat jinak?

Sebereflexe v prvních pokusech vyučovat jsou příležitostí k vedení studenta k jeho tvořivé pedagogické sebereflexi. Umožňuje mu to postupné zabydlování v nové roli učitele, takže v budoucích procesech praxe může mít méně potíží se sebou samým. Vytvářejí se **konstanty profesního sebepojetí** (10).

Sebereflexivní činnost v pedagogických situacích se jeví velmi efektivně, protože sama pracuje se stavy „před“, „při“ a „po“ situaci, což je vlastně časová zkratka minulosti – přítomnosti – budoucnosti v modelu pedagogické reflexe učitelké přípravy.

Reflexe v čase do budoucnosti (projektivně-kreativní)

Parametr budoucnosti je velmi významný pro poznávání sebe sama ve výsledek připravenosti pro praxi. Jde zde o dovednost **promýšlet důsledky svých voleb a rozhodnutí a anticipovat odpovědnost za ně**. Jde o rozvoj **konsekutivního parametru pedagogického myšlení**.

Pedagogická reflexe do budoucna vede ke specifiku pedagogického očekávání a prožití připravenosti k pedagogické tvorbě, k tvorbě pedagogického díla. Můžeme zde pracovat s následujícími otázkami:

Umím připravit plán pedagogické situace, vyučovací hodiny, pedagogického projektu? Umím změnit plán, když se změni podmínky? Jak odhaduji důsledky svých plánů? Jak formuluji svá očekávání? Jak se vyvíjí má odpovědnost za pedagogická rozhodnutí? Jak se hodnotím v učitelské činnosti? Dokáži být tvořivý, pohotový, flexibilní atd. v pedagogických situacích? Jaké mám obtíže? Co budu chtít měnit v budoucí praxi?

Z uvedeného rozboru možností pedagogické reflexe dovnitř k sobě je vidět, že se může stát obsahem procesu sebereflexe ve výuce a po ní. Předmětným obsahem může být jak vnímání pedagogických situací, tak jejich prožívání, pedagogické myšlení i pedagogické rozhodování (11).

Jaká může být pedagogická reflexe vně do světa přírody a lidí?

Z hlediska tohoto parametru je učitelská příprava velmi diferencovaná. Jejím obsahem jsou vědní nebo umělecké obory, které se mají stát obsahem vyučovacích předmětů ve výuce dětí.

V případě primárního vzdělávání jde nejméně o 17 oborů, které vytvářejí pojetí výuky malých dětí (filozofie, antropologie, biologie, etika, pedagogika, psychologie, aritmetika, geometrie v matematice, gramatika, stylistika a dětská literatura v jazyce českém, přírodověda, vlastivěda, prvouka, hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova, tělesná výchova, pracovní výchova, vzdělávací technologie).

Z toho 14 oborových didaktik (aritmetiky, geometrie, didaktika českého jazyka, literatury, čtení, psaní, prvouky, přírodovědy, vlastivědy, hudební výchovy, výtvarné výchovy, dramatické výchovy, tělesné výchovy a pracovní výchovy) zprostředkovává různé postupy pro didaktickou transformaci světa přírody a transmisi kultury do školy pro malé děti.

Nutnost vytvářet tyto obory v tomto spektru si vyžádá do budoucna nové pojetí cílů, obsahu i realizace procesu v přípravě učitelů. Bude nutné řešit problém, který vzniká rozporem mezi množstvím narůstajících poznatků a mezi volbou vybraných obsahů pro výuku. Musí jít o to, aby nedocházelo k povrchnímu zahlcování studentů fakty, aby didaktická aplikace nebyla jen okrajová, aby pedagogická reflexe zaměřená k transmisi poznatků věd a umění nebyla roztržštěná.

Řešení se rýsuje v synergické spolupráci vysokoškolských učitelů jednotlivých oborů věd a umění a facilitaci cesty studentů k pedagogické reflexi a k pojetí výuky malých dětí, k odvaze pedagogicky tvořit.

Samostatnou kvalitou vnější pedagogické reflexe je utvářející se pojetí žáka, **pojetí dítěte v roli žáka**, o které by měla pečovat především výuka pedagogiky a psychologie. V tomto smyslu by měly oba obory koordinovat spolupráci vysokoškolských učitelů (12).

Výzkum dětství jako problém vědeckého bádání přinesl v posledním století nová poznání (dětství jako období potencialit rozvoje, období zvýšené zranitelnosti, zvýšeného nebezpečí, promarněných šancí, období interiorizace schémat interakcí a komunikací).

Výsledky bádání v globálních rozměrech přináší **Úmluva o právech dítěte**. Jde o dokument, který je novou výzvou výchově a pojetí dítěte.

Pedagogická reflexe ve směru vně má dvě hlavní proměnné, a to **pojetí výuky a pojetí dítěte**.

I pro práci s tímto směrem pedagogické reflexe platí, že s ní může student pracovat v čase do minulosti (historie pedagogických obsahů a biografie dítěte, která je probírána s rodiči), v přítomnosti (situační analýzy pedagogických obsahů a žákovských projevů jednání, autentických projevů učiva), do budoucnosti (respekt k autentickým možnostem dětí, k rozvoji specifických projevů a potenci rozvoje nadání a talentu).

Využití postupů pedagogické reflexe v přípravě učitelů k jejich motivaci zájmu o pedagogickou praxi i teorii otevírá nové možnosti profesní přípravy učitelů.

Některé možnosti byly vyzkoušeny v alternativním programu učitelské přípravy pro primární vzdělávání (PdF Ostrava 1993–1998). 100 % posluchačů, zkoumaných ve dvou ročnících alternativního programu studia, nastoupilo na učitelská

místa 1. stupně škol. S oblibou si volili nové transformované nebo alespoň inovované školy.

Jde však pouze o první pokusy využití možností pedagogické reflexe. Pokusy se jeví jako nosné do budoucna. Mohou přispět k obohacení teorie i praxe učitelské přípravy. Přinášejí nové impulsy pro rozvoj vědního oboru pedeutologie (13).

III. Třetí obecné hledisko změn v alternativním programu výuky je možné nazvat hlediskem kooperace.

Šlo o hledání nových způsobů kooperace jak se studenty, tak s vyučujícími dalších oborů studia a s didaktiky těchto oborů. Bylo třeba najít nové metody pro průběžnou evaluaci a autoevaluaci, na níž by se mohli podílet i studenti. Bylo třeba navrhnout nové formy spolupráce s participujícími katedrami jako platformu pro diskusi o navrhovaných záměrech a průběžných problémech realizace.

Zde se ukázalo, jak obtížná je cesta opouštění parciálních zájmů jednotlivých oborů ve prospěch rozvoje studentů. Jaké obtíže činí vysokoškolským učitelům přijímání postojů studentů a jejich hledisek na řešené problémy. Teoretické rozpracování řešení uvedeného problému nás ještě čeká. Institucionální forma výzkumných záměrů vyhlášena MŠMT pro další období vytváří pro řešení uvedeného problému nové příznivé podmínky.

IV. Čtvrté obecné hledisko změn v alternativním programu souviselo s hledáním cest pedagogického rozvoje studentů učitelství pro primární vzdělávání ve formě rozvoje **pedagogické tvořivosti**, která se také jeví jako odpovídající syntéza mnohooborového studia (14).

• **Jak se proměnila výuka pedagogiky v alternativním programu?**

Cíle a obsah pedagogických disciplín byly rozloženy do tří velkých integrovaných celků, **vnitřně propojených a na sebe navazujících**.

1) Tři semestry aplikované pedagogické disciplíny – **pedagogika primárního vzdělávání – základy (1.–3. semestr)** Východiskem jsou tři pedagogické vědní obory – obecná pedagogika, teorie výchovy a obecná didaktika. Hlavní strategie změn je v tom, že od prvního semestru jsou nově formulované učební úlohy studentům, které dostávají v písemné podobě návrhů činností, které musí vykonat během jednotlivých semestrů. Činnosti jsou autodiagnostické, teoretické i aplikací. Jsou propojeny se sledováním jevů výchovy, vzdělávání i výuky malých dětí. Jsou realizovány praxe v pozorování dětí ve vybrané laboratorní třídě, kde také probíhají dílčí studentské pokusy komunikovat a vyučovat. Osvědčilo se, když jeden vysokoškolský učitel pedagogiky vedl studenty po dobu všech tří semestrů. To ovšem vyžaduje jeho zcela novou přípravu, avšak umožňuje mu vidět studenta ve vývoji a včas diagnostikovat i rizika jeho rozvoje k učitelské profesi.

2) V druhé polovině studia následuje **blok metodologicky výzkumného studia pedagogických jevů (5.–8. semestr)**. Studium metodologie pedagogického výzkumu je od začátku pojata velmi motivačně, je co nejvíce spojeno s pedagogickou stránkou diplomových prací studentů. Zde se ukázalo, že je možné

vytvořit velmi věcnou formu spolupráce mezi pedagogem a vedoucími diplomových prací z různých kateder a je možné sjednocovat různé úrovně požadavků na výsledné zpracování a vzájemně se inspirovat v řešení problémů. Zajímavé diskuse se odvíjely především tam, kde byly reflektovány různé reformní pokusy škol (zdravé školy, projektu 3+3+3, waldorfské školy, školy Přemysla Pittera pro romské děti, školy s jenským plánem a další).

3) Od šestého semestru obsahuje studium pedagogiky třetí, zcela nový blok studia, **blok pedagogického projektování (6.–8. semestr)**. Jeho jádrem je zpracování pedagogického projektu jakéhokoli okruhu témat z učiva pro první stupeň základní školy podle vlastního zájmu. Po domluvě s vyučujícím didaktiky příslušného oboru dochází k upřesnění názvu a záměru pedagogického projektu. Ze záměru pedagogického projektu, z jeho cílů a obsahu, je postupně vybrán okruh blízkých pedagogických a psychologických problémů, které by bylo zajímavé sledovat v průběhu třítydenní realizace projektové praxe na škole, kterou si sám student vybere, najde a osloví ji, tedy získá vyučující i vedení školy pro možnost realizace svého záměru. (Při výzkumné reflexi jsme se zaměřili i na reakce škol na tento nezvyklý projev samostatnosti studenta.)

• Jaká byla praktická pedagogická příprava studentů učitelství v alternativním programu výuky pedagogiky?

Pedagogická praxe probíhá od 1. ročníku studia ve vnitřní návaznosti na výuku pedagogiky pro primární vzdělávání.

1. V prvním semestru (Pedagogika pro primární vzdělávání I. 0/2/0) nezačínáme obecnými pojmy výchova a vzdělávání, ale reflexí osobní zkušenosti s výchovou v rodině a ve škole. Reflexe zvláštností individuálních koncepcí výchovy ukazuje hned na začátku na rizika individuálních zkušeností. Porovnání prekonceptů výchovy vede k motivaci poznávat podstatu výchovy jako lidského jevu. Pochopení mnohparametrických rozměrů výchovy může vyústit v motivaci hledat takové přístupy k výchově a vzdělávání, které jsou schopny lidskost jednotlivce podporovat. První zkušenosti studenta na cestě od empirického pozorování k zobecnění by měla být velmi osobní. Doplňujeme ji i praktickou písemnou činností.

Student je veden k vyhledávání časopisecké a monografické literatury, která řeší výchovné a vzdělávací problémy. Zpracovává problém, který si sám volí z okruhu učiva obecné pedagogiky, ve formě konspektu. Učí se odlišit vlastní vidění pedagogických problémů od postojů autora, který problém zpracovává v teorii na různé úrovni zobecnění, učí se formulovat hodnocení teoretických poznatků z hlediska přínosu pro nové praktické vidění pedagogických jevů.

Poctivým ponořením do studia pedagogického problému, který si student sám vybírá, je veden k odvaze číst i teoreticky náročnější texty. Nebát se řady nových pojmů. Je vybízen ke kritickému posouzení přínosu prostudované literatury ve vztahu ke své vlastní zkušenosti.

V prvním semestru zajišťujeme rozvoj pedagogického myšlení v pohybu od reflexe prožívání individuálních zkušeností z vlastní praxe výchovy a vzdělávání k teoretickému osvojení základních pojmů pedagogiky a k prožitku smyslu konfrontace individuální zkušenosti s jinou zkušeností, která je uložena v pedagogické literatuře.

Postup pedagogické reflexe v čase se děje od přítomnosti do minulosti, je zaměřena ve směru dovnitř, k sebereflexi.

2. Ve druhém semestru (Pedagogika pro primární vzdělávání s praxí II. 0/2/1) se zaměřujeme na oblast lidských hodnot, na obsah a cíle výchovy, které s nimi souvisejí. Na jedné straně studenti sledují různé skupiny hodnot v teorii. Na druhé straně se snaží posoudit, jakou podobu měly hodnoty lidství jako pravda, láska, dobro a krása v jejich výchově a vzdělávání v dětství. Druhý semestr má dva užitečné výstupy v praxi.

Studenti písemně vyhodnocují svou vlastní konfrontaci s lidskými hodnotami a ctnostmi. Uvědomují si, které dimenze lidskosti jsou u nich vyvinuty a v jaké kvalitě. Jsou motivováni k sebepoznávání z tohoto hlediska. Pedagogická reflexe v čase se děje od přítomnosti k minulosti a je zaměřena ještě směrem dovnitř k sebereflexi, která pozvolně přechází k reflexi pedagogické situace v přítomnosti.

Studenti jsou vedeni k prožitku odpovědnosti za transformaci hodnot lidskosti do praxe k dětem. Tento úkol vyústí do přípravy a realizace prvních pokusů vyučovat. Studenti poprvé navštíví svou laboratorní třídu, a poté, co zde zhlédnou třídnické hodiny a pozorují prostředky a organizaci řešení výchovných problémů dětí a klima školní třídy, realizují své vlastní pokusy vyučovat. V počtu 3–4 studentů připraví jednu vyučovací hodinu, pro níž zpracují výchovný příběh (pohádku, bajku, pověst nebo vlastní příběh – podle ročníku primární školy) tak, aby s dětmi prožili a hledali vztah k hodnotám zašifrovaným v příběhu. Hlavním cílem jsou zde situace, ve kterých se studenti sami octnou před dětmi jen s promyšleným příběhem, s hodnotovým obsahem, který promysleli a zpracovali na základě svého individuálního pojetí výuky.

Pedagogická reflexe je v čase zakotvena zcela v přítomnosti. Živé mikrosituace jsou ovlivněny ještě velkou mírou talentu, protože studenti nejsou vybaveni didaktikou. Nahrávka videozáznamu studentských pokusů vyučovat umožňuje zpětno-vazební reflexi. Rozbor situačních obtíží má mít především motivační funkci s akcentem na potřebu sebepoznání a sebezmeny a potřebu teoretického porozumění didaktickým nástrojům.

Studenti zde prožívají mnoho obtíží transformace teoretických poznatků o lidských hodnotách do cílů, obsahu a formy výuky. Talentovaným se to daří výborně, méně talentovaným a nepřipraveným je třeba ukázat, že mohou rozvíjet své dovednosti ve výuce obecné didaktiky a didaktik oborů.

Druhý semestr má vnitřně orientovanou reflexi na přítomné situace. Jde o směr od teorie k vlastní zkušenosti a praktickému pokusu vyučovat děti.

Vedle konspektů z teoretického studia vybraných monografií z teorie výchovy studenti zpracovávají písemnou přípravu na činnost s dětmi, písemný projekt

vyučovací hodiny. První pokus vyučovat podle pedagogického projektu vyučovací hodiny je natáčen na videozáznam a vyhodnocován.

Pedagogická reflexe prvního vlastního pokusu vyučovat má za úkol motivovat studenta k potřebě sebezměny, k touze rozumět teoretickým poznatkům, které mu mohou pomáhat v praktické přípravě činnosti s dětmi. Studentům se otevírá nový rozměr pedagogického myšlení. Rozbor prvních pokusů vyučovat může motivovat studenta k rozvoji **konsektivního parametru pedagogického myšlení a rozhodování**. Učíme ho odhadování důsledků vlastního jednání pro pedagogické situace a odhadování vlivu těchto důsledků pedagogických rozhodnutí a jednání na rozvoj dítěte.

3. Ve třetím semestru (Pedagogika pro primární vzdělávání s praxí III. 0/2/1) má propojení praxe s teorií nový rytmus. Každý týden po dobu 10 týdnů navštěvují studenti s fakultním učitelem pedagogiky jednu laboratorní třídu (kde už začali pracovat ve 2. semestru s prvními pokusy vyučovat). Po celou dobu sledují každou vyučovací hodinu jeden vybraný didaktický jev (cíle, obsah, metody, formy, prostředky, způsob hodnocení, činnosti práce s chybou žáka apod.). Laboratorní třídu vede zkušená paní učitelka, která je seznámena s problémy pozorování a je mimořádně tvořivá.

Vedle prvků procesu výuky sledují studenti jednoho vybraného žáka po celou dobu 10 týdnů. Písemně posuzují, jak žák zvládá požadavky výuky vzhledem ke svým zvláštnostem. Studenti pozorují, jak individuální zvláštnosti dětí vstupují do celého procesu výuky, jak rozdílné jsou výsledky jednotlivců.

Student dostává pravidelnou zpětnou vazbu, již je veden k tomu, aby stále důsledněji používal pojmy didaktické teorie v popisu pozorovaných jevů. Semestr je zakončen projektem jedné vyučovací hodiny, který spolu tvoří 3–4 studenti ve skupině. Písemné záměry jsou porovnávány s videozáznamem realizace výuky. Rozbor končí formulací záměrů a změně vlastní přípravy pro budoucí pokusy vyučovat. Písemný podklad pro dialog nad pozorovanými jevy praxe výuky se velmi osvědčil. Výsledné pokusy vyučovat po absolvování obecně didaktického základu navazují na deset hospitací ve výuce. Studenti se domlouvají s vyučujícím, zpracují písemnou přípravu a tu realizují. Realizace je opět zaznamenána na videozáznam. Semestr končí reflexí pokroku v plánování, realizaci a rozboru výuky. Reflexe je v čase přítomném. Rozbor pedagogických situací je přípravou na tvořivé vlastní projektování studentů. Soubornou zkouškou z pedagogiky primárního vzdělávání s praxí po 3. semestru je ukončen základní kurs.

Následují tři typy souvislých pedagogických praxí v 6., 7. a 8. semestru, v nichž student čerpá ze základního kursu pedagogiky pro primární vzdělávání a ze dvou semestrů komparativní pedagogiky – specializačního kurzu (4., 5. semestr – alternativní pedagogické proudy a školy).

4. Hospitačně asistentská praxe (v šestém semestru). Dvoutýdenní pedagogická praxe je zaměřena na adaptaci studenta v podmínkách školy. Student si školu sám vybírá. Protože absolvoval už i dva semestry výuky alternativní pedagogiky, může to být některá z transformovaných škol v České republice. Praxe

probíhá na začátku 6. semestru a je vyhodnocena v rámci výuky pedagogiky pro primární vzdělávání IV. (0/1/0). K vyhodnocení byl použit rozhovor, který byl také předmětem výzkumu. Jedním z hlavních cílů praxe je seznámení studentů s veškerou pedagogickou dokumentací a jejím využíváním. Dále je praxe zaměřena na adaptaci na různé typy škol a vzdělávacích projektů. Reflexe podmínek výchovy a vzdělávání ve škole a postoje studentů k jejich respektování jsou také obsahem výuky pedagogiky.

5. Projektová praxe (v sedmém semestru) Už v průběhu šestého semestru si student volí námět pedagogického projektu, který je předmětem jeho samostatné práce dokumentující schopnosti pedagogické syntézy poznatků ze základního kurzu pedagogiky, kurzů specializace a kurzů předmětových didaktik. Zde se také projeví dovednosti v oblasti pedagogické tvořivosti. Student zasazuje námět pedagogického projektu do jednoho z oborů studia a vyhledává si vysokoškolského učitele – konzultanta. Tak vzniká přirozená spolupráce vyučujícího pedagogiky a vyučujícího oborové didaktiky v rámci projektového semináře. Student musí často konzultovat s řadou dalších vyučujících, když si volí tematickou integraci z obsahů různých vyučovacích předmětů, což právě pedagogický projekt umožňuje.

Další důležitou funkcí pedagogického projektu je, že v průběhu 6. semestru si student zvolí pedagogický problém, který vybere z okruhů teoretických standardů ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky.

V průběhu 6. semestru si vyhledává nejnovější monografickou a časopiseckou literaturu a vybírá nástroje k praktickému pozorování a uchopení jevu v průběhu realizace pedagogického projektu.

V 7. semestru pedagogický projekt realizuje v rámci třítydenní projektové praxe. Většinou bývá pedagogický projekt plánován na jeden týden.

První týden praxe student využívá na mapování podmínek k realizaci projektu a dělá změny v plánu projektu, kterými se přizpůsobuje podmínkám školy. Tyto změny písemně zaznamenává. Ve druhém týdnu projekt realizuje. Ve třetím týdnu dodělává například činnosti, které se nevydařily nebo je nestihl, a zároveň vyhodnocuje pedagogický a psychologický problém realizace pedagogického projektu.

Výsledky realizace pedagogického projektu hodnotí a písemně řeší pedagogický problém v rámci pedagogiky pro primární vzdělávání v 7. semestru (0/2/0).

V osmém semestru student prezentuje všechny výsledky pedagogické syntézy a tvořivosti u státní závěrečné zkoušky z pedagogiky, psychologie a didaktiky vybraného oboru.

Projektová praxe má důležitou funkci v tom, že zajišťuje sebezpřesahování studenta od nápodoby vzorů, které provází 1. etapu studia a hospitační praxi, a vede ho k pedagogické projektové tvořivosti. Tím ho také učí odvaze vyzkoušet si nové přístupy, postupy a svá pojetí výuky, která byla inspirována studiem alternativních pedagogických směrů a škol. Předpokládáme, že zkušenost získaná v projektové praxi je přenosná do vlastní praxe, jestliže student nabude přesvědčení, že

je schopen tvořivé inovace, že rozumí tomu, proč je třeba zavádět nové cesty, že dovede interpretovat skutečnost, když něco nevyjde podle plánu. Studentské hodnocení nově zavedené projektové praxe a hodnocení dalších inovací alternativního programu výuky pedagogiky bylo předmětem pedagogického výzkumu.

6. Závěrečná pedagogická praxe (v osmém semestru). Studentům je čtyři týdny ponechána volnost pro přizpůsobování se podmínkám praxe klasické školy, pokud si nezvolí některou školu alternativní. Většinou si studenti volí školy v místě bydliště, kde budou moci nastoupit. Důležitá je kontrola závěrečné pedagogické praxe. Teprve zde se ukazuje, jak se strnulost a stereotyp praxe škol snaží nevidět nově nabyté zkušenosti studentů z jejich vlastní pedagogické tvorby. Je zajímavé pozorovat změny postojů studentů a reakce na novou realitu. Vedle hodnocení praxe ze strany učitelů škol je cenné vlastní sebehodnocení studentů ve vztahu k vyzkoušeným kompetencím při pedagogické praxi. Studenti hodnotili také podmínky pedagogické praxe na školách, které si zvolili.

Všechny tři druhy nově zavedené souvislé praxe byly předmětem výzkumu v rámci diplomové práce (15).

Pojetí systému výuky pedagogiky primárního vzdělávání a systému průběžné souvislé praxe je výsledkem řešení čtyř výzkumně-vývojových úkolů FRVŠ v letech 1994–1997. Byly zpracovány metody k posuzování souvislých pedagogických praxí ve formě rozhovoru a dotazníků. Výsledky empirických výzkumů uvedených inovací praktické pedagogické přípravy studentů učitelství připravíme pro rok 1999.

Zkušenosti z realizace projektu, provedené změny v obsahu, metodách a organizaci konzultuje student s vedoucím pedagogického projektu a vytváří výslednou písemnou zprávu jako podklad pro státní závěrečnou zkoušku.

V písemné formě odevzdává student i výsledek teoretické pedagogické reflexe vybraných problémů, které si student sám zvolil. Rešerše z časopisů i práce s monografiemi jsou vázány na řešený problém. Velmi často, pokud to téma a záměry pedagogického projektu dovolují, obsahuje zpráva i výsledky dílčích výzkumných sond (didaktický test, sociometrické struktury třídy, měření klimatu třídy, sebehodnocení dětí, diagnostika učebních stylů apod.).

Blok pedagogického projektování opět vytváří podmínky pro věcnou spolupráci vyučujícího pedagogiky s didaktiky oborů a s psychologem (i pojetí výuky psychologie však musí zaznamenat změny). Blok je zakončen setkáním všech zúčastněných vyučujících při státní závěrečné zkoušce, obhajobou realizovaného projektu a obhajobou teoretické reflexe vybraných problémů z okruhu otázek státní závěrečné zkoušky oborů pedagogika a psychologie.

Tím je umožněno, aby student prokázal nejen vědomosti z uvedených oborů, ale i své postoje k problémům, pedagogické myšlení při jejich řešení.

Různá míra samostatnosti a tvořivosti studentů při řešení problémů a mnohdy i konfliktů, které jsou dány jako rozpory teorie a praxe výchovy, vzdělávání a výuky ve škole, může být ve výuce diagnostikována a také ovlivňována. Tímto přístu-

pem je zajištěna facilitace učebních činností studentů na cestě být učitelem, jejich rozvoj k profesi učitel, který může být zároveň velmi autentický.

Cesta blokem pedagogického projektování vyžaduje **velkou míru pedagogické tvořivosti**. Včas lze na této cestě diagnostikovat povrchnost a nezodpovědnost při osvojování profesních předpokladů.

Závěrem je třeba říci, že pro strukturu tří bloků studia pedagogiky pro primární vzdělávání a strukturu pedagogické praxe, která na výuku pedagogiky navazuje, je třeba posílení spolupráce s dalšími disciplínami, jako jsou filozofie výchovy, základy profesní praxe a specializační obory dramatická výchova a alternativní pedagogika a škola. Zvláště vliv dramatické výchovy a alternativních pedagogických směrů a škol bylo možné zaznamenat v inspiracích pedagogické tvorby studentů při pedagogickém projektování a jeho prezentaci u státní závěrečné zkoušky na konci studia. Vliv těchto nových oborů specializace se projevil v pedagogické argumentaci studentů při státních zkouškách. Všichni ocenili, že si mohli nové postupy vyzkoušet a tím i získat odvalu je realizovat v praxi, a to někdy přes antipatie nebo i nesouhlas některých učitelů praxe.

Příležitost vyzkoušet si nové postupy v rámci připravené projektové praxe ocenili všichni studenti. Součástí profesní přípravy je tedy nejen prožitek velké náročnosti pedagogické tvorby, ale i odvahy realizovat nové postupy, nebát se. Právě děti přijímají nové postupy s velkou otevřeností a vděčností, což studenti vnímají jako vlastní povzbuzení.

Velmi cenná byla spolupráce s didaktiky některých oborů, hledajících změny, v jiných případech se ale nepodařila. Nejslabší místo změn se objevilo ve spolupráci s výukou psychologie.

• **Jaké jsou dosavadní výsledky výzkumné reflexe změn v alternativním programu studia?**

Uvedme dále alespoň některé vybrané výsledky výzkumné reflexe změn studia učitelství pro primární vzdělávání.

1) Byla navržena praktická **zkouška z předpokladů k učitelské profesi**. Vycházela z rozboru možností testovat nadání a talent pro učitelství. Byly vytvořeny posuzovací pozorovací škály, které byly po tři roky ověřovány (16).

Inspirací z postupů dramatické výchovy byly sledovány prvky motivace ke studiu, dovednosti verbální i neverbální komunikace, prvky situační tvořivosti a projevy sebehodnocení. Postup se ukázal jako efektivní pro menší počty studentů (do 40, maximálně 60 studentů). Ukázalo se však, že je „příliš“ citlivý pro hrubý screening přijímání 120 studentů z počtu 400–700 uchazečů. Na základě získaných zkušeností bylo třeba volit jiné metody.

Teoretické řešení otázek zjišťování talentu a nadání pro učitelskou profesi otevřel celou řadu dalších otázek pro budoucí výzkum.

2) Byly vypracovány dvě diplomové práce ke **studentskému posuzování alternativních postupů ve výuce** podle alternativního programu studia, studentek Denisy Weinfurterové a Renáty Hruškové, které zahrnují rozbor hodnotících postojů dosavadních absolventek (17).

Byla popsána řada obtíží realizace změn alternativního programu výuky, které se především projeví nedostatečné spolupráci mezi učiteli jednotlivých oborů. Dopady negativních postojů na studenty byly velmi vážné. Největší rezervy jsou zjevné ve spolupráci s matematikou, didaktikou prvopočátečního čtení a psaní, ale hlavně s psychologií. Autorka se pokusila i o vlastní návrh úprav obsahu vzdělávání ze zorného úhlu studenta.

Standardizovanou metodou SEEQ (Mareš, 1990; March, 1983) byl zjištěn výrazný posun kvality výuky po 3. semestru studia ve všech 13 sledovaných faktorech výuky (18).

Dále byl použit upravený dotazník hodnotících výroků podle Kučery, který sledoval tři hodnotící kategorie, výuku, organizaci studia a vztah učitel–student na devítistupňové škále. Ve všech hlediscích byl alternativní program hodnocen jako kvalitnější.

2) Bylo nově **zpracováno pojetí pedagogické tvořivosti** v alternativním programu učitelské přípravy (19).

4) Byly zkoumány vybrané **vnitřní a vnější podmínky prožívání studia** studenty, které mohou podporovat pedagogickou tvořivost (20).

Z výsledků, které byly všechny podrobně publikovány (viz odkazy v literatuře) lze usuzovat na vybrané možnosti rozvoje studenta k učitelské profesi v oblasti **emocionální inteligence**. Výkonnost studentů podporuje nejen rozvoj kognitivních, ale také rozvoj emocionálních a volních možností. Empiricky byly ve výzkumu sledovány emocionální proměnné jako spokojenost s volbou profese, prožívání sebeobrazu, prožívání empatie, sebehodnocení, tolerance k druhým lidem, reflexe potřeby sebezmeny a vlastních procesů přisuzování příčin (kauzálních atribucí vlastního studijního úspěch a neúspěchu). Alternativní program výuky se jeví jako poměrně příznivý i z hlediska posuzování vnějších podmínek, tj. celkového klimatu, prožívání spravedlivosti vnějšího hodnocení, i z hlediska poskytnutého prostoru pro svobodu volby při pedagogické tvorbě.

Největší rezervy pedagogické tvořivosti se ukázaly v oblasti sebehodnocení studentů (21).

Celkově lze z výzkumné reflexe usuzovat, že jsme se pojetím výuky pedagogiky primárního vzdělávání vydali správnou cestou a kontext proměny celého studijního oboru odhalil řadu rezerv do budoucna.

Příznivá je výzva MŠMT k institucionální vědecko-výzkumné spolupráci ve formě dlouhodobých záměrů rozvoje vysoké školy. Vytvoří se zde poprvé podmínky pro spolupráci učitelů různých oborů, kteří vzdělávají budoucí učitele.

• Které problémy rozvoje oboru pedagogika primárního vzdělávání může pomoci řešit doktorské studium?

Zvláštností studia učitelství primárního vzdělávání je, že na magisterské programy přípravy učitelů nenavazují **programy doktorského studia na žádné univerzitě**. V některých místech jsou už hledána řešení v rámci doktorských programů pedagogiky, jako například na PdF UK v Praze, PdF UP v Olomouci a PdF MU v Brně. Malý počet míst pro doktorandy vede samozřejmě k tomu, že pracoviště dávají přednost interním aspirantům a svým budoucím spolupracovníkům.

V této části příspěvku se pokusíme ještě stručně formulovat příčiny daného stavu problému, náměty obsahových okruhů doktorského studia primárního vzdělávání a také návrh řešení problémů organizace doktorského studia, především pro nová pracoviště, na nichž dosud doktorské programy pedagogiky schází.

Problematicke primárního vzdělávání z hlediska její vnitřní transformace je věnována větší pozornost až po roce 1989. Dokumentují to rozborové teoretických otázek a zdrojů, vznik nových kateder primární pedagogiky a proměna oborových kateder na pedagogických fakultách.

V několika minulých letech (1995–1998) se podařilo obhájit nutnost magisterských programů učitelského vzdělávání. Podařilo se obhájit jasnou náročnost teoreticko-praktického studia a vysvětlit nároky na vyspělou učitelskou osobnost učitele primárního vzdělávání, který zakládá potenciality rozvoje dítěte pro jeho celoživotní vývoj a vztah k sebevzdělání. Nároky na praxi učitele primárního vzdělávání poukazují na nutnost takových změn v učitelské přípravě, které vytvářejí nové možnosti pro integrované přístupy k cílům a obsahu výuky jednotlivých předmětů. To vyžaduje i novou úroveň synergické spolupráce vysokoškolských učitelů (v případě primárního vzdělávání jde o učitele až 17 různých oborů a 14 oborových didaktik). Díky právě uvedeným okolnostem vznikají velmi specifické problémy přípravy učitelů primárního vzdělávání (22).

Jak neroztříštit rozvoj studenta z jednotlivých hledisek oborů, ale právě naopak, jak přispět k jeho osobnostní a profesní identitě, která je hlavním tématem rozvoje mladého člověka v tomto období? Jak prohlubovat parametry jeho individuálního lidství (23)?

Jakým způsobem směřovat ke komplexním kompetencím učitele primárního vzdělávání (24)? Jakými prostředky podporovat pedagogickou tvořivost? Z jakého výchozího paradigmatu učitelského vzdělávání bude optimální vycházet do budoucna (25)?

Řešení uvedených problémů by mohlo významně obohatit oblast výzkumu v rámci vysokoškolské pedagogiky, konkrétně v oblasti pedeutologie.

Z teoretického hlediska je třeba se pokusit o řešení obsahu doktorského studia nejméně ze dvou rámcových hledisek. Za prvé jde o paradigma možností rozvoje dítěte v mladším školním věku. Řešení otázek vyučovacích předmětů, jejich cílů i obsahu, musí být do budoucna důsledně vztahováno k věku dětí. Mělo by být jasné, o jaká východiska možností rozvoje dětí se opírají navrhovaná řešení.

Dále je třeba respektovat kontext rozvoje společnosti a globálně nově formu-

lované perspektivy učící se společností pro 21. století, které po důkladném výzkumu UNESCO byly formulovány jako náměty pro budoucnost. Čtyři pilíře podpory rozvoje vzdělávání budoucnosti se opírají o novou preferenci druhů učení člověka. Vedle učení se poznávat je preferováno učení se být, učení se žít s ostatními a učení se jednat (26)?

Pojetí vyučovacích předmětů ve vzdělávání malých dětí ve věku 6–12 let bylo doposud odvozováno především z rozvoje jednotlivých oborů věd ve vztahu k poznávání malých dětí, tedy z hlediska kognitivního učení dětí. Tím dosud velmi redukuje nebo dokonce deformuje učební činnosti dětí spojené se sociálním učením, komunikativním učením a s autenticitou učení dětí, která se projevuje například v individuálním učebním stylu (27).

Uvedené paradigmatické otázky je možné vidět jako nové obsahově tematické náměty pro pedagogický výzkum v rámci doktorského studia pedagogiky primárního vzdělávání?

Jak je pojmáno primární vzdělávání ve vztahu ke kvalitám a možnostem rozvoje dětí ve škole?

Jsou formulace cílů a obsahu primárního vzdělávání ve vztahu k potencialitám rozvoje dětí ve školním věku a k možnostem učení se dětí být, jednat, kooperovat a poznávat, jak to bude vyžadovat život ve 21. století?

Uvedené výchozí paradigmatické okruhy otevírají řadu dalších dílčích otázek:

Čemu a jak se může učit dítě v oblasti rozvoje řečových potencií a jazykových schopností?

Čemu a jak se mohou děti učit z hlediska potencií matematických představ a myšlení?

Čemu a jak se má dítě učit z hlediska postojů ke světu přírody, společnosti a k sobě samému?

Nemohlo by se dítě rozvíjet po jazykové a matematické stránce právě ve smysluplných celcích, které vycházejí ze života dětí a jejich bezprostředního pozorování světa, druhých lidí a sebe sama?

Co přispívá rozvoji dětí v úsilí o vlastní zdravý životní styl a pohyb? Co pomáhá rozvoji smyslového vnímání a prožívání učiva.

Jaký je vztah mezi myšlením a prožíváním učiva různých oblastí a rozvojem dětí?

Jak lze diagnostikovat individuální učební styly žáků a studentů a jak je možné s nimi zacházet ve výuce?

Co pomáhá sociálnímu kooperativnímu učení dětí ve škole? Jak rozvíjí výchovné předměty estetické vnímání a prožívání a jak zasahují do volního rozvoje dětí?

Které okruhy obsahu výuky mohou přispívat k duchovním potenciím rozvoje dětí, ke vztahu k duchovním hodnotám člověka, jako je mravnost, krása, dobro a láska?

Jaké potenciality seberozvoje dětí jsou založeny výukou na primárním stupni školy? Jsou učební činnosti dětí sebeovozobující? Vedou je k chuti se vzdělávat a rozvíjet, k životnímu elánu tvořit?

Kladení uvedených otázek a hledání nových odpovědí na ně by mohlo být předmětem vědeckovýzkumné činnosti v oblasti primárního vzdělávání a v oblasti přípravy učitelů obecně. Mohl by to být nový začátek operacionalizace cílů pojetí primárního vzdělávání a vzdělávání učitelů v novém duchu. Mohl by to být pokus o překonání výkonově akcelerujícího pojetí primárního vzdělávání a začátek hledání optimálních možností pojetí vzdělávání rozvojevě při-

měřenému? Myslíme tím přístup k učení se člověka, který je přiměřen možnostem individuálního rozvoje a věku vzdělávajícího se jedince.

Jak můžeme nově vymezit pojetí primárního vzdělávání pro tento účel?

Primární vzdělávání by mělo být otevřeným rámcem rozvoje dětí ve věku od 6 do 11 až 12 let, který klade na dítě a jeho výkony takové požadavky, které rozvoj dítěte respektují a přiměřeně a pozitivně otevírají zónám jeho nejbližšího rozvoje ve všech základních rovinách (biofyzilogického zdraví, v duševním i duchovním rozvoji).

Primární vzdělávání může stavět na učení být, jednat, žít spolu a poznávat, a tím dětem pomáhá orientovat se ve společnosti a žít v ní.

Pro hledání souladu mezi požadavky státu, představami učitele a potřebami rodičů je třeba dohody o rámcových standardech vzdělávání, které by však měly být jistou dohodnutou strategií přístupu k charakteristikám rozvoje dítěte v souladu s právy dítěte a představami o dílčích základních výkonech. Měly by mít odborné zdůvodnění a měly by být stanoveny pro dobu ukončení základní školní docházky. Učitel i rodiče by měli dostatečný prostor pro respektování individuálního tempa rozvoje dětí i pro jeho zvláštnosti.

• Může se změnit forma organizace doktorského studia pedagogiky pro primární vzdělávání?

Nové přístupy ke změnám cílů i obsahu v pojetí primárního vzdělávání by měly tvořit náměty pro vědeckovýzkumné práce v doktorském studiu. Také by mohly pomalu vznikat nově pojaté obory učitelské přípravy, které by obohatily rozvoj vysokoškolské pedagogiky.

Z výše uvedených důvodů navrhuje, aby byl učiněn pokus nově organizovat nadfakultní formu doktorského studia pro pedagogiku primárního vzdělávání.

Vznikání legislativy k novému vysokoškolskému zákonu vytváří pro tento zá-
měr zralé podmínky. V rámci hledání a utváření nové formy spolupráce by mohli
docenti a profesori z různých oborů pomoci zakládat nové obory pro primární
vzdělávání jak v oblasti jazyka českého a matematiky, tak oblastí didaktik čtení,
psaní, prvouky, přírodovědy a vlastivědy i v oblasti didaktik výchov (hudební,
výtvarná, dramatická, tělesná, pracovní). Cesta vědeckého růstu vysokoškolských
odborníků z těchto oborů je dosud krkolomná. Didaktiky uvedených oborů si za-
slouží nový rozvoj pro oblast primárního vzdělávání na prvním stupni škol. Za-
jištění doktorského studia pro oblasti uvedených didaktik je vážným problémem,
který musíme v nejbližší období řešit.

Náš návrh reaguje na uvedené okolnosti. Vedle dosavadní organizace doktor-
ského studia pedagogiky při katedrách pedagogiky by bylo možné v budoucnu
učinít pokus **akreditovat nový program doktorského studia pedagogiky
primárního vzdělávání**, který by vznikl v kooperaci kateder pedagogiky pri-
márního vzdělávání a odborných kateder a byl zakotven na některé z univerzit,
která dosud doktorské studium nemá.

Tento příspěvek je zamýšlen také jako výzva ke spolupráci v uvedené oblasti.

Literatura

1. KANTORKOVÁ, H. Příspěvek k teorii učitelského vzdělávání. *Acta Universitatis Ostraviensis – pedagogické vědy*. Sborník PdF OU Ostrava, 1996.
KANTORKOVÁ, H., RIES, L. a kol. Profesní předpoklady k učitelství primární školy. *Zprávy VÚ FRVŠ*, č. 0106, 0479, Ostrava: PdF OU, 1996, 1997.
KANTORKOVÁ, H. Alternativní a transformované školy v učitelském vzdělávání. In Sborník z konference *O současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: PdF UP, 1997, s. 114.
KANTORKOVÁ, H., KREJZOVÁ, B. Jak lze připravovat budoucí učitele 1. stupně. In DVOŘÁKOVÁ (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání včera, dnes a zítra*. České Budějovice: PdF, 1997, s. 13.
2. KANTORKOVÁ, H. Příspěvek k teorii učitelského vzdělávání. *Acta Universitatis Ostraviensis – pedagogické vědy*. Ostrava: PdF OU, 1996, s. 16.
3. ŠVEC, V. Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel? In *Sborník z konference s názvem Připravujeme učitele pro 21. století a vstupu do Evropy?* Olomouc: PdF UP, 1998, s. 256.
4. KANTORKOVÁ, H. Strategie řešení problému učitelské přípravy pro 21. století. In tamtéž jako 3, s. 132.
5. KOŤA, J. Učitel, jeho sebereflexe a společnost. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 307.
KOŤA, J. *Profesionalizace učitelského povolání*. 1998 (rukopis)
PATOČKA, J. *Přirozený svět jako filozofický problém*. Praha: Československé spisovatel, 1992, s. 174.
KOŤA, J. Hledání identity v období krize výchovy. In *Transmise kultury a škola*. Praha: CEFRES, 1998, s. 171.
PATOČKA, J. *Péče o duši F.* Praha: Oikoyemenh, 1996, s. 402.
NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 241.
SLAVÍK, J., ČAPKOVÁ, D. Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377.
MAREŠ, J. a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Paido, 1995.
ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 266.
ŠVEC, V. Sebereflexe začínajících učitelů. Zlín, 1997, In MAREŠ, J., SVATOŠ, T. (eds.) *Novinky v pedagogické a školní psychologii*.
KANTORKOVÁ, H. Možnosti pedagogické reflexe ve strategii učitelského vzdělávání. Příspěvek na konferenci *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Praha: PdF UK, Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1998.
6. HELUS, Z. *Psychologie*. Praha: Fortuna, s. 113–114.
7. HELUS, Z. tamtéž, s. 114.
8. VYSKOČILOVÁ, E. *Cvičení z pedagogické praxe I. (dovednost sociálně komunikovat)*. Praha: SPN, 1987.
9. SVATOŠ, T. Učitelská sebereflexe ve vývoji a kontinuitě. In MAREŠ, J., SVATOŠ, T. (eds.) *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín, 1997.
10. tamtéž, s. 77.
11. KANTORKOVÁ, H. Sebepojetí učitele ve výuce. In *Pedagogika II*. Ostrava: PdF OU, 1995.

12. HRADEČNÁ, M., HELUS, Z. Nezbytnost reflexe nad dítětem a dětstvím v proměnách naší doby. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 4, s. 435.
13. KANTORKOVÁ, H. Praktická příprava studentů učitelství v alternativním programu výuky pedagogiky. In *Sborník z konference ČAPV* (v tisku). České Budějovice: ČAPV, 1998.
14. KANTORKOVÁ, H. Pojetí pedagogické tvořivosti v alternativním programu učitelské přípravy. In MAŇÁK, J. (ed.) *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Sborník k výzkumu GAČR 406/96/1102. Brno: Paido, 1997, s. 42.
15. HAJTMAROVÁ, J. *Problematika pedagogické práce studentů učitelství 1. stupně ZŠ*. Diplomová práce. Ostrava: PdF, 1998.
16. CISOVSKÁ, H., KANTORKOVÁ, H., MACEK, Z. *Jak vybrat tvořivého uchazeče o učitelství?* Brno: Paido, 1997.
17. WEINFURTEROVÁ, D. *Tendence v transformaci české školy a ve vzdělávání učitelů*. Diplomová práce. Ostrava: PdF, 1997.
18. HRUŠKOVÁ, R. Studentské posuzování výuky v alternativním programu. Diplomová práce. Ostrava: PdF, 1997.
19. KANTORKOVÁ, H. Studentské hodnocení vysokoškolské výuky didaktiky na Pedagogické fakultě OU. Sborník ČAPV: *Český pedagogický výzkum v současných podmínkách*. Brno: FFMU, s. 68–79.
20. KANTORKOVÁ, H. Pojetí pedagogické tvořivosti v alternativním programu učitelské přípravy. In *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Brno: PdF MU, 1997, s. 42–51.
21. KANTORKOVÁ, H. Prožívání podmínek studia u studentů v alternativním programu vzdělávání učitelů. In MAREŠ, J., SVATOŠ, T. (eds.) *Novinky v pedagogické a školní psychologii '97*. Zlín 1998, s. 83–89.
22. KANTORKOVÁ, H. Výzkum vybraných vnitřních a vnějších podmínek pedagogické tvořivosti studentů v alternativním programu studia. Sborník *Pedagogické vědy*. Ostrava: PdF OU, 1998. (v tisku)
23. SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PdF UK, 1997.
24. KANTORKOVÁ, H. Strategie řešení problému učitelské přípravy pro 21. století. In NEZVALOVÁ, D. (red.) *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy*. Olomouc: PdF UP, 1998, s. 132.
25. ŠVEC, V. Jakými klíčovými kompetencemi by měl být disponovat budoucí učitel? In *Sborník z konference s názvem Připravujeme učitele pro 21. století a vstupu do Evropy?* Olomouc: PdF UP, 1998.
26. KANTORKOVÁ, H. Praktická příprava studentů učitelství v alternativním programu výuky pedagogiky. In *Sborník z konference ČAPV*. České Budějovice: ČAPV, 1998 (v tisku).
27. Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO. „*Vzdělávání pro 21. století*.“ Praha: PdF UK ÚVRŠ, 1997, s. 47–57.
28. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.

KANTORKOVÁ, H. Rozvoj pedagogiky primárního vzdělávání v alternativním programu výuky a výhledy do budoucna. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 50–67. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Hana Kantorková, CSc., Katedra pedagogiky pro primární a alternativní vzdělávání Ostravské univerzity, Ostrava

Alternatívna forma štúdia na získanie učiteľskej spôsobilosti

Zlatica Bakošová – Danka Čechová

Abstrakt: Príspevok podáva informácie o teoretických východiskách, cieľoch inovačného programu učiteľskej prípravy na FF UK v Bratislave. Upozorňuje na tie oblasti, ktoré sa líšia od tradičného modelu vrátane obsahu a organizácie projektu.

Teoretické východiská a ciele projektu

Vzdelávanie je aj na konci 20. storočia stále aktuálnym problémom. Otázkou je, aké majú byť ciele vzdelávania pre ďalšie tisícročie, ako ich sprostredkovať ďalším generáciám. Dôležitou úlohou pri riešení tohto problému je príprava učiteľa pre nové tisícročie. Pri týchto úvahách nemožno obísť globálne problémy ako prehľbuje sa konflikty vyúsťujúce do vojen, otázky chudoby a hladu, zločinnosť, rozpor človeka s prírodou, kríza hodnôt, podmaniteľský vzťah človeka k svetu i túžba ľudí viac mať ako byť. Globálne faktory makroprostredia, historické, kultúrne a sociálne podmienky ovplyvňujú ciele vzdelávania i prípravu učiteľov na ich povolanie.

90. roky 20. storočia sú v oblasti školstva poznačené transformáciou, prílivom informácií cez počítačovú techniku, prenikaním nových myšlienok a koncepcií zo zahraničia a hľadaním optimálnych modelov vyhovujúcim praxi škôl. (Bakošová a Bartalošová, 1997, s. 26).

Príprava učiteľov u nás i vo svete má svoje špecifiká a odborníci v tejto oblasti ju podrobujú kritike (Katz a Raths, 1996a, b, c; Mareš, 1990). Na základe analýzy publikovaných prác Čechová identifikovala a sumarizovala tieto príčiny neadekvátnosti učiteľskej prípravy u nás a vo svete:

- čoraz nižšia prestíž učiteľskej profesie (Genesis Projekt, 1994; Ryba, 1992; Barton, 1994; Zelina 1994),
- preferencia teoretického charakteru výučby učiteľskej prípravy na vysokých školách (Pescosolido a Milkie, 1995; Veenman et al., 1996; Černotová, 1993; Zelina, 1990, 1993, 1994; Solfronk, 1993, 1994; Walterová, 1994),
- inkohorentnosť vo vysokoškolskej príprave učiteľov (Fritz a kol., 1995; Booth a kol., 1995; Spišiak, 1996).

Prípravou budúcich učiteľov sa na Slovensku venuje viacero fakúlt. Medzi prvé strediská vzdelanosti patrí Univerzita Komenského v Bratislave, ktorá pripravuje odborníkov pre učiteľskú profesiu prostredníctvom viacerých fakúlt, z ktorých

každá poskytuje osobitné odborné vzdelávanie a pedagogicko-psychologickú prípravu. Osobitné miesto v príprave učiteľov zohráva Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Na zabezpečení prípravy učiteľov sa dlhé roky podieľajú ako odborní garanti Katedra pedagogiky a Katedra psychológie spolu s učiteľmi oborových didaktík.

Podobne ako v spomínaných zahraničných koncepciách i v tradičnom modeli FF UK v Bratislave sme pociťovali niektoré problémy, napr. separujúca sa práca katedier pedagogiky a psychológie, v ktorej unikal spoločný pohľad na budúceho učiteľa, vzťah teoretickej a praktickej výučby, nedostatočná komunikácia medzi vysokou a strednou školou, preferencia teoretickej výučby, nedostatok spätnej väzby od študentov o kvalite výučby.

Uvedomujúc si túto skutočnosť, rozhodol sa 8členný tím učiteľov pedagogiky a psychológie uskutočniť cieľový, obsahový a organizačný experiment učiteľskej prípravy. Výsledkom tejto snahy bolo vypracovanie *Projektu alternatívnej formy štúdia na získanie učiteľskej spôsobilosti* (Čechová a kol., 1996) – ďalej len **AUP**.

Ciele projektu

Projekt je určený pre študentov učiteľského štúdia Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a predstavoval päťsemestrálne štúdium pedagogiky a psychológie vedúce k získaniu učiteľskej spôsobilosti. Medzi cieľové zámery na začiatku projektu patrili:

- Príprava učiteľa pre nové tisícročie s dôrazom na rozvíjanie sebapoznávania, a sociálnych kompetencií ako je empatia, schopnosť partnerskej komunikácie.
- Rozvoj kooperatívnych schopností študentov, schopností rešpektovať iných, a tým ich učiť ako utvárať priaznivú klímu na vyučovaní.
- Posilnenie pragmatických vedomostí a zručností študentov, spájanie teoretických poznatkov a utváranie praktických zručností.
- Otvorenosť programu iným koncepciám učiteľskej prípravy, spätnej väzbe študentov a cvičných učiteľov.
- Rozvoj pedagogických kompetencií a zručností pri zvládaní pedagogických, diagnostických a hodnotiacich situácií v škole.
- Tvorba osobnej filozofie študenta posilnením osobného výberu študentov pri obsahu prednášok v záverečnej fáze štúdia podľa vlastných potrieb.

Inovácie učiteľskej prípravy

1. Zmena filozofie výchovy a vzdelávania budúcich učiteľov:

Preferencia výchovy, ktorá posilňuje emocionálnu stránku osobnosti. Vzdelávanie, ktoré sa zameriava na osobnostnú integráciu: sebapoznanie, sebaakceptáciu, sebadôveru budúcich učiteľov.

2. Využitie netradičných, aktivizujúcich metód, z ktorých za najdôležitejšie považujeme participatívne a experienciálne metódy ako osobný zážitok – prax

- vyvodenie teórie a následné spracovanie poznatkov študentmi (Bakošová a Bartalošová, 1997), miesto tradičnej prednášky a seminára.
3. Integrácia pedagogiky a psychológie, ktorá vyžaduje objasnenie problému z aspektu oboch vied a tým následná účasť oboch odborníkov na realizácii tejto myšlienky.
 4. Zavedenie novej formy praxe: pedagogicko-psychologickej, ktorej cieľom je upozorniť študentov, že okrem didaktických kompetencií sú vo výučbe nevyhnutné i kompetencie pedagogicko-psychologické.
 5. Výber a riešenie projektov, ktoré študenti pod vedením vysokoškolského pedagóga konzultovali a overovali na cvičných školách s cvičnými učiteľmi.
 6. Spolupráca s Colledge of Education Florida Atlantic University v Boca Raton, ktorá zabezpečuje prípravu učiteľov cez program The Genesis Teacher Education Project.

Kurikulum AUP

Požiadavku doby o integráciu a globalizáciu pri riešení problémov s akceptovaním špecifik jednotlivých vied sme sa snažili rešpektovať pri tvorbe kurikula AUP. Ďalšou požiadavkou bolo akceptovať potrebu učiteľských kompetencií z aspektu súčasných i budúcich potrieb praxe škôl a najmä z hľadiska prípravy učiteľa pre nové tisícročie.

Celý obsah je rozdelený do štyroch oblastí a z hľadiska organizácie do piatich semestrov:

1. oblasť: sebaopoznávanie, sebarozvíjanie a seba výchova,
2. oblasť: teoretické základy výchovy a vzdelávania a rozvoj kognitívnych procesov,
3. oblasť: sociálne pedagogické, sociálne psychologické a špeciálne pedagogické aspekty výchovy a vzdelávania,
4. oblasť: edukácia v školskom prostredí.

Sebaopoznávanie, sebarozvíjanie, seba výchova

Východiskom pre zaradenie tejto tematickej časti sa stala osobnostná integrácia, ktorú pre učiteľa nového tisícročia považujeme za veľmi dôležitú. Učiteľ spozná sám seba vtedy, ak si uvedomí hodnoty, ktoré preferuje, životný štýl, svoje postoje, rodinné prostredie, štýly výchovy, osobné charakteristiky a dispozície, svoju komunikáciu, spôsob riešenia záťažových situácií, obranné mechanizmy. Ak pozná cesty poznávania k sebe, môže lepšie rozvíjať tie osobnostné kvality, ktoré mu otvárajú cestu k iným. Takto pripravený učiteľ má tendenciu lepšie pochopiť iných, viac prejaviť empatiu, dôveru.

Teoretické základy výchovy a vzdelávania a rozvoj kognitívnych procesov

Obsah druhej oblasti tvorili ciele výchovy a vzdelávania v novej spoločnosti, pedagogické smery 20. storočia, pedagogické a psychologické humanistické koncep-

cie, pedagogické modely alternatívnych škôl, koncepcie vyučovania reformných alternatívnych škôl, formy a metódy vyučovania ich pedagogické a psychologické aspekty, vzdelávanie nadaných a talentovaných detí, otázky hodnotenia a klasifikácie. Podstatnú časť tejto oblasti tvorili kognitívne procesy s dôrazom na pamäť, pozornosť, myslenie a vývin kognitívnych procesov, tvorivosti, inteligencie.

Sociálne pedagogické, sociálne psychologické, špeciálne pedagogické a poradenské hľadiská výchovy a vzdelávania

Obsah tejto časti tvoria charakteristiky, typológie, prevencie záškoláctva, šikanovania, drogových závislostí. Ohrozenie mentálneho zdravia vplyvom vonkajších a vnútorných podmienok. Tieto teórie sa opierajú o humanistické a antropologické koncepcie. Sme presvedčení, že učiteľ by mal prijať skutočnosť WHO, že drogovu závislý mladý človek je ten, ktorý potrebuje pomoc, že šikanovanie má rôzne príčiny a korene vo vnútorných i vonkajších podmienkach, že záškoláctvo môže mať rozličné podoby.

Súčasťou tejto časti boli aj špeciálne pedagogické otázky vzdelávania intaktných a handicapovaných detí, poruchy učenia a učenia sa.

Edukácia v školskom prostredí

Obsahom tejto časti je interakcia medzi učiteľom a žiakom, možnosti uplatnenia a porušovania práv detí v škole, podpora a povzbudzovanie žiakov v škole a na vyučovaní, riešenie pedagogických situácií, kooperatívna výchova, Dreikursove chybné ciele správania sa v škole. Obsah by mal odhaliť študentom viacero možností interakcie, upozorniť na mýty a fakty v každodennom učiteľovom správaní sa k žiakom.

Súčasťou obsahu je i *supervízia*. Študenti uskutočnili niekoľko hospitácií na cvičných školách v študovanom predmete, rozborov, vlastných výstupov. Každý učiteľ AUP uskutočnil približne 4–5 hospitácií, v ktorých sa sústredil na pozorovanie pedagogicko-psychologických aspektov, ktoré boli obsahom predchádzajúcich semestrov. Po skončení hospitácie má nasledovať diskusia so študentom, spätná väzba o sledovaných aspektoch vyučovania.

Súčasťou obsahu sú výberové prednášky. Tie odrážajú učiteľovu špecializáciu a študenti si ich vyberajú podľa vlastných potrieb. Majú prispieť k budovaniu osobnej filozofie učiteľskej profesie každého študenta.

Obsah bol počas piatich semestrov obohatený o návštevy amerických učiteľov, ktoré zahŕňali i prednášky, výmenu informácií a odborných publikácií. Ďalej učitelia novozaloženého tímu navštívili FAU v Boca Raton na Floride, kde navštívili ich cvičné školy, odkiaľ si priniesli bohaté skúsenosti, ktoré zapracovávali do obsahu a sprostredkovali študentom.

Ďalšie obohatenie obsahu je tvorba projektových prác, ich verejná prezentácia pred celým tímom študentov a učiteľov a následná analýza.

Organizácia AUP

Na začiatku projektu tvorilo pracovnú skupinu 8 odborníkov z pedagogiky a psychológie, pričom bola zabezpečená odborná proporčnosť (štyria psychológovia, štyria pedagógovia). Tím tvorili učitelia, z ktorých štyria pedagógovia a dvaja psychológovia učili aj v tradičnej učiteľskej príprave. Táto skúsenosť prispela k upevneniu presvedčenia potreby inovácie.

Pracovné povinnosti tímu nás viedli k vytvoreniu nasledujúcich kompetencií:

Kordinátor projektu

Garant pedagogického tímu

Garant psychologického tímu

Garant za administratívne
a organizačné otázky

Dvaja vysokoškolskí pedagógovia
zodpovední za spoluprácu so školami

Dvaja vysokoškolskí pedagógovia
zodpovední za výskum

riaditelia spolupracujúcich škôl
učitelia spolupracujúcich škôl

Študenti AUP

AUP je určená študentom 3.–5. ročníka FF UK, ktorí si zvolili učiteľské štúdium. Výber študentov sa uskutočnil na základe ich záujmu. Do dvoch študijných skupín sa prihlásilo 41 študentov rôznych študijných smerov: angličtina – knihoveda, slovenčina, nemčina, knihoveda – nemčina, história – slovenčina, estetika – filozofia, maďarčina – nemčina, knihoveda – pedagogika, psychológia.

Práca v piatich semestroch je organizovaná v dvoch študijných skupinách, s ktorými pracuje dvojica učiteľov (pedagóg, psychológ, dvaja pedagógovia, dvaja psychológovia).

Projektové práce vedie každý učiteľ podľa výberu. Prax je proporčne rozdelená tak, aby mal každý učiteľ približne rovnaký počet študentov. Výberové prednášky vedú učitelia, ku ktorým sa študenti zapísali.

Čo sa týka materiálneho zabezpečenia, k dispozícii sú dve posluchárne, v ktorých je možné kruhové usporiadanie sedenia pre efektívne komunikáciu a kooperatívnu spoluprácu.

Prínos AUP

Každá nová idea prináša množstvo pozitív i tienistých stránok. Keďže podrobnú analýzu vrátane hodnotení študentov plánujeme urobiť v nasledujúcom období, nenárokujeme si robiť predčasné hodnotiace závery. Naznačíme skôr subjektívne postoje k niektorým aspektom AUP.

Prínos vidíme v niekoľkých rovinách:

1. Integrácia pedagogiky a psychológie

2. Využitie formy zážitkového učenia
3. Spolupráca s FAU
4. Spolupráca s cvičnými školami
5. Tvorba projektových prác
6. Odkrytie tých aspektov, ktoré neponúka tradičná príprava (iný pohľad na učiteľa, školu, na seba).
7. Kooperatívna atmosféra učiteľov so študentmi.

V niektorom z ďalších čísel časopisu *Pedagogická orientace* uverejníme príspevok o hodnotení AUP.

Literatúra

- ALBERT, L. *Cooperative Discipline*. Minnesota: American Guidance Service 1996, 182 s.
- BAKOŠOVÁ, Z., BARTALOŠOVÁ, M. *Inovačné možnosti v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov FiF UK v Bratislave*. Bratislava: Metodické centrum, 1997, s. 26–28.
- BARTON, L. Teacher Education and Teacher Professionalism in England – Some Emerging Issues. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1994, 4, 529–543.
- ČECHOVÁ, D., BAKOŠOVÁ, Z., BARTALOŠOVÁ, M., HOČELOVÁ, M., KRANKUS, KUKLIŠOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, E., MATULČÍKOVÁ, M. *Projekt alternatívnej formy štúdia na získanie učiteľskej spôsobilosti*. Bratislava, 1996, 6 s. Nепublikovaný materiál.
- ČECHOVÁ, D., BAKOŠOVÁ, Z. *Information on Alternative Teacher Training Project at the Faculty of Arts, Comenius University*. Prednáška prednesená na FAU v Boca Raton v USA dňa 2. 11. 1996.
- DREIKURS, R., GRUNWALD, B. B., PEPPER, F. C. *Maintaining Sanity in the Classroom*. New York: Harper Collins, 1982.
- Genesis Project Executive Summary*. Boca Raton: Florida Atlantic University, 1994, 5 s.
- KATZ, L. G., RATHS, J. Šesť dilem vo vzdelávaní učiteľov. *Pedagogické rozhľady*, 1996–1997 a, b, c, 1, 4–6, 2, 4–6, 3, 12–14.
- MAREŠ, J. Učiteľovo pojetí výchovy. *Výchova a vzdelávaní*, 1, 1990/91, 2, 31–33, 3, 51–54.
- PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha, 1994.
- ŠVEC, Š. Konceptia humanisticky orientovanej výučby. *Pedagogická revue*, 46, 1993, 1–2, 2–15.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova Univerzita, 1994.

Modelové situácie:

PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.

Pre účely záverečnej skúšky AUP

1. Študent na vyučovacej hodine prezentuje požičaný čitateľský denník ako svoju prácu. Učiteľka zistí, že čitateľský denník patrí spolužiakovi zo susednej triedy.
Pokúste sa uviesť niekoľko variácií riešení tejto situácie.
2. Riaditeľka gymnázia nalieha na triednu profesorku riešiť problém záškoláctva dvoch študentov verejne na triednom rodičovskom združení.
Uveďte možnosti triednej profesorky ako riešiť tento problém vo vzťahu k požiadavke riaditeľky, vo vzťahu k študentom, vo vzťahu k rodičom.
3. Na hodine literatúry počas vysvetľovania novej látky študent číta pod lavicou noviny. Učiteľka mu dáva pohľadom najavo, že to eviduje, no nepreruší výklad. Študent však noviny číta ďalej.
Ako má učiteľka postupovať?
4. Ste začínajúca triedna profesorka. Po dvoch mesiacoch pribudne do Vašej triedy nový študent, ktorý sa vrátil z liečby pre drogovú závislosť.
Ako by ste sa postavili k jeho príchodu i k spolužitiu so spolužiakmi?

BAKOŠOVÁ, Z. – ČECHOVÁ, D. Alternatívna forma štúdia na získanie učiteľskej spôsobilosti. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 68–74. ISSN 1211-4669.

Adresy autorek: PhDr. Zlatica Bakošová, CSc., Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty UK, Gondova 2, Bratislava,
PhDr. Danka Čechová Ph.D., Katedra psychológie Filozofickej fakulty UK, Gondova 2, Bratislava

Inovace pedagogicko-psychologické přípravy na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem

Stanislav Navrátil – Jan Mattioli

1. Úvodem

Od konce roku 1989 dochází v České republice s větší či menší intenzitou ke kritice modelu pregraduálního vzdělávání studentů učitelství na pedagogických fakultách. Velmi často se v ní klade důraz na nedostatky přípravy v pedagogice, psychologii a oborových didaktikách.

Připomínky jsou vyslovovány politiky, rodiči, učiteli v praxi i představiteli univerzitní obce, tedy studenty učitelství a pracovníky dalších vědních disciplín.

Nejčastějšími argumenty, jimiž jsou zdůvodňovány závěry o deficitech vzdělávání budoucích učitelů jsou:

- a) ideologické a politické změny, k nimž došlo v České republice po roce 1989, a jejich důsledky v ekonomické, sociální, kulturní a výchovně vzdělávací oblasti společenského života,
- b) nový přístup k žákovi, který ovlivňuje jeho postavení ve výuce a vytváří mu předpoklady ke změnám chování a jednání, na které nejsou účastníci výchovně vzdělávacího procesu, tedy učitelé ani žáci připraveni,
- c) problémy učitelů při řešení permanentně se opakujících konkrétních výchovně vzdělávacích úkolů ve školské praxi, které si vyžadují posílení dovednostní složky přípravy,
- d) příprava vstupu České republiky do Evropské unie a vytváření podmínek pro dosahování evropské úrovně vzdělanosti,
- e) posílení teoretické přípravy v oblasti pedagogicko-psychologických disciplín, které by:
 - zvýšilo kvalitu rozhodování vyučujících,
 - upevnilo pozici jmenovaných disciplín v systému vysokoškolské přípravy učitelů.

Důsledkem kritiky je aktualizace řešení problému inovace pregraduální přípravy budoucích učitelů především na pedagogických fakultách.

V odborných člancích, statích, monografiích, ale především na seminářích a konferencích jsou vyjadřovány názory jednotlivců i skupin z řad odborníků z oblasti pedagogiky, psychologie a oborových didaktik na změny v přípravě učitelů.

Jednou ze základních funkcí výměny návrhů a zkušeností z uvedené oblasti je dosažení určitého konsensu v hledání odpovědi na otázku, jak postupovat při inovaci teoretické a praktické přípravy pedagogů v České republice.

2. Inovace vzdělávání budoucích učitelů v oblasti pedagogicko-psychologických disciplín na PF UJEP v Ústí nad Labem

A. Východiska změn obsahu a procesu výuky v pedagogických a psychologických disciplínách

Jedním z prioritních kritérií hodnocení kvality projektu inovace pregraduálního vzdělávání studentů učitelství je jeho kompatibilita s požadavky společnosti na připravenost absolventů škol, na pojetí výchovy a vzdělávání vyplývající ze společenského očekávání.

Proto jsme se zaměřili v prvé etapě práce na vymezení východisek pro řešení stanoveného problému, jejichž respektování by mělo ovlivnit zajištění shody nového projektu přípravy studentů učitelství s představami společnosti o kvalitě rozvoje osobnosti a o podmínkách jejího dosahování ve školském systému.

Za *klíčová východiska*, která by mohla být využita jako obecný základ pro vytváření alternativních návrhů změn v přípravě učitelů pokládáme:

- a) nové paradigma výchovy, které reprezentuje přístup k dítěti jako mladšímu partnerovi, aktivnímu subjektu, individu a vytváří předpoklady pro změnu postavení žáka ve výuce i obsahu a rozsahu jeho aktivit,
- b) nové kompetence žáka odpovídající změně paradigmatu výchovy,
- c) nové pojetí výchovně vzdělávací práce, které vytváří vnější prostředí respektující preferovaný přístup k žákovi,
- d) transformace školského systému v oblasti cílů, obsahu a procesu výchovy a vzdělávání, jejímž záměrem je dosáhnout změny výchovně vzdělávacích podmínek na jednotlivých stupních a typech škol ve vztahu k výše stanoveným požadavkům.

B. Těžiště změn obsahu a procesu vzdělávání učitelů ve jmenovaných disciplínách

Pokud nechceme, aby zůstaly požadavky nového přístupu k žákovi, nové kompetence žáka, nové pojetí výchovy a vzdělávání a jim odpovídající projekty transformace školského systému pouze módními pojmy či politickými slogany, je nutné vytvořit studentům učitelství i učitelům v praxi předpoklady pro dosažení profesní kompetence odpovídající očekávaným změnám v oblasti výchovy a vzdělávání.

Co by mělo být základem této profesní kompetence? V tradičně pojaté výchovně vzdělávací činnosti jsou prioritními kritérii volby a uspořádání činností učitele v průběhu výuky, tedy těžištěm rozhodování učitele při zpracování přípravy na vyučování i vlastní organizaci výuky:

- a) učební osnovy,
- b) obsah jednotlivých témat učebnic,
- c) metodické příručky,
- d) vlastní praktické zkušenosti z vyučování,
- e) převzaté praktické zkušenosti,

- f) příkazy nadřazených,
nikoliv však žák, jehož rozvoj chce vyučující vnějšími podněty ovlivnit.

Základní změnou v *profesní kompetenci* by tedy měla být schopnost učitele respektovat žáka jako výchozí normu svého rozhodování.

Ve vztahu k jeho osobnosti se potom stanou konkrétními kritérii rozhodování pedagoga o tom, co bude dělat, jakým způsobem to bude dělat, kdy to bude dělat, kde to bude dělat atd.:

- a) žákův referenční rámec (soubor životních cílů, způsobů jejich řešení, názorů, představ o ideálním partnerovi, o sobě samém),
- b) předem vymezený a prostřednictvím operační struktury podrobně popsany soubor činností žáka, které bude provádět v průběhu vyučování v plánovaných situacích vyučovací hodiny, kdy bude například:
 - prostřednictvím experimentování, manipulování se zvolenými prameny poznání samostatně objevovat nové poznatky, postihovat jejich význam a smysl,
 - využívat nově osvojených vědomostí jako prostředků řešení praktických nebo teoretických problémů, projektů,
 - hledat nové možnosti využití osvojených vědomostí,
 - vytvářet další možné alternativy postupů řešení úkolů s důrazem na jejich originalitu atd.
- c) vyhledávat možnosti využití spontánní aktivity žáka, která se bezprostředně vztahuje k jeho potřebám a zájmům,
- d) diagnostikovat úroveň rozvoje plánovaných činností u jednotlivých účastníků vyučování,
- e) diagnostikovat pravděpodobné příčiny nízké úrovně rozvoje vytipovaných činností,
- f) předpovídat očekávané potíže žáka při realizaci činností v průběhu výuky ve vztahu k diagnóze.

Teprve na základě výše zjištěných údajů zpracovává vyučující model své činnosti v průběhu vyučovací hodiny, jehož funkcí by mělo být vytvořit vnější *předpoklady*:

- a) pro postupné navození plánovaných činností,
- b) pro usnadňování průběhu těchto činností,
- c) pro pozitivní prožívání průběhu činností i jejich výsledků žáky.

Odpovídá v současnosti nejčastěji prezentovaná struktura obsahu vzdělávání studentů učitelství na pedagogických fakultách především v obecné didaktice a pedagogické psychologii, tedy disciplínách, které bezprostředně souvisejí s činnostmi vyučujících ve výuce, uvedeným požadavkům změn v profesní kompetenci učitele?

Současné zaměření přípravy v uvedených disciplínách je reprezentováno nejfrekventovaněji uváděnými klíčovými tématy, na které se soustřeďuje nejvíce pozornosti, a tedy i času.

K těmto tématům patří:

v obecné didaktice:

- a) výchovně vzdělávací cíle,
- b) obsah vzdělávání,
- c) vyučovací metody,
- d) vyučovací formy,
- e) kontrola a hodnocení výsledků výuky,

v pedagogické psychologii:

- a) obecné teorie učení, zákony učení,
- b) klasifikace druhů učení,
- c) rozbor jednotlivých druhů učení, podmínek jejich realizace, důsledků jejich průběhu,
- d) motivace učení.

Ve vztahu k uvedené struktuře obsahu bývá teoretický i praktický přístup ke konkrétním činnostem žáků, jejichž provádění ve výuce očekáváme, pouze velmi obecně naznačován, spíše jen proklamován.

Totéž platí o diagnostice úrovně rozvoje těchto konkrétních činností u jednotlivých žáků a o zjišťování pravděpodobných vnitřních příčin jejich úrovně.

Z tohoto důvodu chybí v obecné přípravě budoucích učitelů vědomosti a dovednosti vztahující se ke konkrétním činnostem žáků, jejichž provádění se ve výuce očekává.

Chybí i teoretická průprava studentů učitelství k vytváření možných alternativ průběhu výuky, pro jejichž zpracování by byly základními normami rozhodování žák, činnosti, které se od něho ve vyučovací hodině očekávají, úroveň jejich rozvoje atd. a které by vytvářely podmínky pro individuální podoby navozování a organizování očekávaných konkrétních činností žáka v hodině, usnadňování jejich průběhu, pomoc při překonávání překážek a pro navozování pozitivních emočních prožitků žáků.

Z vybraných a stručně popsaných deficitů vzdělávání budoucích učitelů, které pokládáme za klíčové ve vztahu k současnému společensky preferovanému pojetí výchovy a vzdělávání vyplývá, že těžištěm inovace obsahu přípravy v pedagogických a psychologických disciplínách by mělo být zařazení historicky starších i současných formalizovaných obecných i aplikačních teorií a z nich vyplývajících expertních dovedností, jejichž osvojení vytvoří předpoklady pro dosažení odpovídající kvality profesní kompetence učitelů.

Dovednosti, které jsou součástí nové kvality profesní kompetence vyjadřují svou operační strukturou těsný vztah k pedagogickým a psychologickým teoriím. Jejich osvojení vyžaduje od studentů:

- a) výběr a uspořádání (strukturaci) teoretických poznatků, které se váží k řešení vybraných výchovně vzdělávacích problémů,
- b) jejich využití jako prostředků řešení
nebo

c) jejich respektování jako podmínek nutných pro úspěšné řešení.

Proto je potřeba inovovat i proces vzdělávání budoucích učitelů tak, aby vytvořil podmínky pro systematickou aplikaci poznatků z jednotlivých vybraných pedagogických a psychologických teorií při řešení předložených výchovně vzdělávacích úkolů.

Jedním z možných přístupů ke změnám procesu vzdělávání je:

- a) posílit počet hodin praktických cvičení,
- b) zpracovat publikace typu „Cvičení z obecné didaktiky“, „Cvičení z pedagogické psychologie“ atd., v jejichž obsahu by byly zastoupeny:
 - soubory úkolů, které odpovídají svým obsahem zadání konkrétním výchovně vzdělávacím problémům, s nimiž se může budoucí učitel setkat v praxi,
 - informační teoretické pozadí (aplikační teorie), jejichž prostřednictvím budou studenti volit odpovídající informace, vztahující se buď jako prostředky, nebo podmínky řešení k jednotlivým úkolům,
 - klíč ke kontrole výsledků řešení.

Katedra pedagogiky PF UJEP již zpracovala a využívá „Cvičení z obecné pedagogiky“ a „Cvičení z obecné didaktiky“.

C. Užší spolupráce mezi vyučujícími pedagogiky, psychologie a oborových didaktik – základní předpoklad pro prosazení inovace pregraduálního vzdělávání

K inovaci přípravy studentů učitelství nelze přistupovat pouze jako k procesu zajišťujícímu změny v jednotlivých výukových kurzech, ale také jako k procesu integrace obsahu a procesu vzdělávání jak mezi kurzy uvnitř jednotlivých vědních oborů, tak mezi jednotlivými vědními obory (pedagogika, psychologie, oborové didaktiky).

Základním předpokladem integračních snah je:

- a) sjednocení přístupu všech zúčastněných k pojetí profesní kompetence učitele,
- b) respektování jednotných teoretických východisek a obecného modelu teoretické a praktické přípravy,
- c) návaznost vzdělávání v jednotlivých kurzech,
- d) sjednocení hledisek hodnocení kvality dosažených výsledků.

Jedním z možných přístupů vedoucích k postupnému dosažení stanovených požadavků, který se pokoušíme uskutečňovat na naší fakultě, je:

- a) zpracování *společných publikací* vyučujících pedagogiky, psychologie a oborových didaktik, které se stanou jedním z pramenů studia v obecné didaktice, pedagogické psychologii a oborové didaktice (na fakultě již vyšly a využívají se v praxi publikace „Žák – (spolu)objevitel nových poznatků v hodinách hudební výchovy“, „Komunikace s hudbou“),

- b) podávání společných výzkumných záměrů vyučujících pedagogiky, psychologie a oborových didaktik (byl podán a vedením fakulty i univerzity schválen společný projekt „*Poznávání žáků jako konstrukce nových poznatků v přírodovědných předmětech*“, jehož realizace se zúčastní kromě pedagogů a psychologů oborové didaktice matematiky, chemie, fyziky, zeměpisu).

NAVRÁTIL, S. – MATTIOLI, J. Inovace pedagogicko-psychologické přípravy na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 75–80. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Doc. PhDr. Stanislav Navrátil, CSc., Mgr. Jan Mattioli, Pedagogická fakulta UJEP, Ústí nad Labem

Výzkumy pedagogických dovedností

Krystalizace prvků didaktických dovedností ve studentských sebereflexích

Vlastimil Švec

Abstrakt: Stať otevírá relativně novou problematiku vytváření (krystalizace) prvků didaktických dovedností ve studiu učitelství. Autor charakterizuje pojetí seminářů z obecné didaktiky, v nichž byl navozován proces osvojování vybraných didaktických dovedností (zejména prostřednictvím pedagogických etud a speciální formy mikrovyučování). Uvádí výsledky průzkumu krystalizace prvků didaktických dovedností, vyjadřované v sebereflektivních výpovědích studentů.

Klíčová slova: Didaktické dovednosti, vnější složka pedagogických dovedností, vnitřní složky pedagogických dovedností – vnitřní model dovednosti, styl učení, zkušenosti, prožitky, prvky autoregulace; pedagogické etudy, mikrovyučování, sebereflexe, sebereflektivní výpovědi studentů.

Mezi klíčové pedagogické dovednosti i v současnosti stále patří dovednosti didaktické. Na pedagogických fakultách si studenti osvojují tento druh dovedností zpravidla až ve druhé polovině studia, v předmětových didaktikách a v různých formách pedagogické praxe na základních a popř. i středních školách. Domníváme se, že proces osvojování didaktických dovedností by měl být u studentů nastartován již v první polovině studia na pedagogické fakultě, a to zejména v obecné didaktice. V tomto příspěvku si všimneme osvojování základů vybraných didaktických dovedností v seminářích z obecné didaktiky u studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů.

Výuka obecné didaktiky je u studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na brněnské Pedagogické fakultě zařazena do 2. ročníku letního semestru. Zahrnuje 1 hodinu přednášky a 2 hodiny semináře týdně.

Pojetí didaktických dovedností

Didaktickou dovednost chápeme jako komplexnější způsobilost studenta *reagovat na didaktické situace* (např. motivovat žáky, podněcovat žáky k poznávacím

aktivitám, volit pro toto podněcování adekvátní výukové formy a metody atp.). Didaktická dovednost vede k určitému *výsledku*, který lze sledovat a analyzovat. Rozvíjení této *vnější, výkonové složky* didaktických dovedností je však závislé na řadě jejich vnitřních složek. Na základě předcházejících zkušeností z výuky obecné didaktiky, resp. analýzy seberefektivních výpovědí studentů v jejich denících, jsme dospěli k poznatku, že k významným *vnitřním složkám* didaktických dovedností patří:

- vnitřní model dovedností (tj. představy a znalosti studenta o dovednostech),
- styl učení studenta, který může ovlivnit i způsob osvojování didaktických dovedností,
- zkušenosti studenta s danými didaktickými dovednostmi (z jejich realizace),
- prožitky studenta, spojené s realizací didaktických dovedností,
- prvky autoregulace didaktických dovedností, tj. zejména studentovy návrhy jeho dalšího postupu (jsou spojeny se sebereflexí studenta a anticipací jeho další činnosti).

Dále předpokládáme, že student je motivovaný k osvojování didaktických dovedností.

V rámci přípravy na řešení grantového projektu „*Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*“ jsme dospěli na základě našich dřívějších poznatků a zkušeností z výuky obecné didaktiky (např. Švec, 1995, 1996, 1997) k těmto východiskům:

- studenti disponují již před osvojováním nových didaktických dovedností určitou (byť v řadě případů neurčitou, nepřesnou) prekonceptí (pojetím) těchto dovedností, kterou je užitečné diagnostikovat a autodiagnostikovat,
- studentům je třeba poskytnout širší prostor pro získávání elementárních pedagogických zkušeností s didaktickými dovednostmi; zkušenostní učení by mělo zřejmě tvořit stěžejní součást didaktických seminářů,
- je žádoucí, aby se zkušenosti studentů staly předmětem nejenom skupinové diskuse v seminářích, ale také individuální sebereflexe studentů.

V letním semestru škol. roku 1997/98 jsme uvedená východiska promítli do pojetí seminářů z obecné didaktiky u vybraných studijních skupin. Vyšli jsme dále z modelu osvojování pedagogických dovedností, který zahrnuje tyto klíčové fáze (podrobněji Švec, 1998):

1. motivaci studentů k osvojování pedagogické dovednosti,
2. orientaci studenta v osvojované pedagogické dovednosti,
3. krystalizaci pedagogické dovednosti,
4. dotváření pedagogické dovednosti,
5. integraci pedagogické dovednosti s již osvojenými dovednostmi.

V seminářích jsme se zaměřili na tyto **didaktické dovednosti**:

- dovednost navázat kontakt se žáky,

- dovednost motivovat žáky,
- dovednost zprostředkovat nové učivo žákům tak, aby mu porozuměli,
- dovednost vytvářet různě náročné učební úlohy,
- dovednost reagovat na nepřesné nebo chybné odpovědi žáků,
- dovednost vést se žáky rozhovor,
- dovednost uplatnit skupinovou výuku,
- dovednost uplatnit jednodušší variantu problémové výuky,
- dovednost hodnotit (sebereflektovat) vlastní pedagogickou činnost.

Podněcování rozvoje didaktických dovedností studentů

Předpokládali jsme, že v seminářích z obecné didaktiky budou realizovány první tři fáze procesu osvojování uvedených didaktických dovedností. V **motivační fázi** jsme se snažili aktualizovat dosavadní představy, poznatky a popř. i zkušenosti studentů, které s těmito dovednostmi souvisejí. Na začátku této fáze jsme se tedy pokusili diagnostikovat vstupní vnitřní model (prekonceptci) těchto dovedností. V prvním semináři vypracovali studenti vstupní dotazník, který zjišťoval jejich vstupní představy o uvedených didaktických dovednostech. V úvodní části řady následujících seminářích (jejichž účelem bylo, aby se studenti v dovednostech orientovali a popř. si je také prakticky vyzkoušeli) jsme se postupně věnovali upřesňování diagnostikovaných představ žáků.

Snažili jsme se, aby studenti prostřednictvím *hospitací* na základní škole nebo sledování částí vyučovacích hodin zachycených na videozáznamech poznali význam a praktické uplatnění didaktických dovedností v komunikaci učitele se žáky. O těchto pozorováních studentů jsme také v seminářích diskutovali.

Na motivační fázi, jak je zřejmé, většinou navazovala **fáze orientace studentů v osvojované didaktické dovednosti**, popř. v souboru několika dovedností. Nepodávali jsme studentům hotové návody jak „na dovednost jít“, spíše jsme jim poskytli prostor pro vyzkoušení dané didaktické dovednosti. Dílčí dovednosti studenti prakticky zkoušeli prostřednictvím *pedagogických etud*. Šlo o 5 až 15minutová vystoupení studentů, v nichž se pokoušeli motivovat svoje kolegy v roli žáků, vysvětlit jim zajímavým způsobem nové učivo, zapojovat je do rozhovoru a popř. i do diskuse atp.

K orientaci studentů ve skupině didaktických dovedností, uplatňujících se při aktivizaci žáků jsme zvolili *workshop*, jehož těžištěm byla vyučovací hodina vedená zkušeným učitelem ze základní školy a v němž studenti vystupovali v roli žáků. Studenti „na své kůži“ poznali integraci problémové a skupinové výuky na učivu z předmětu jejich aprobace. Ve druhé části workshopu pak studenti s učitelem diskutovali o nárocích na přípravu takového typu vyučovací hodiny.

Domníváme se, že již v průběhu etud začaly u studentů **krystalizovat didaktické dovednosti** (tj. uskutečňovala se třetí fáze procesu osvojování dovedností). Po každé etudě jsme se studenty diskutovali o jejich zkušenostech a názorech, spojených s předváděnou etudou (ať již byli studenti v roli aktérů etudy nebo v roli pozorovatelů). Nešlo ani tak o hodnocení a sebehodnocení výkonu studentů, jako

spíše o vyjádření jejich bezprostředních zkušeností i prožitků. Zkušenosti z vlastních pedagogických etud i pozorování etud svých kolegů se studenti pokoušeli v rámci přípravy na další seminář hlouběji seberefektovat a výsledky sebereflexe vyjádřit v deníkových záznamech.

Na pedagogické etudy navázala před závěrem semestru speciální forma *mikrovyučování*, při němž studenti na základní škole vyučovali celou hodinu jednoho až tři žáky (opět se jednalo o jejich aprobační předmět). Mikrovyučování předcházela v semináři diskuse o struktuře a průběhu vyučovací hodiny (na základě předcházejících hospitací a sledování videozáznamů částí vyučovacích hodin). Studentům bylo doporučeno, aby se při mikrovyučování snažili žáky aktivizovat vhodnými metodami. Na mikrovyučování studenti zpracovali písemnou přípravu, popř. si připravili vlastní učební pomůcky. Mikrovyučování umožnilo studentům, aby se prakticky orientovali v souboru didaktických dovedností, a to v kontextu struktury vyučovací hodiny. Bezprostředně po mikrovyučování studenti vyjadřovali svoje poznatky a prožitky. Pedagogické zkušenosti z mikrovyučování studenti podrobili v rámci domácí přípravy podrobnější sebereflexi.

Je zřejmé, že sebereflexe se stávala součástí naznačených fází procesu osvojování didaktických dovedností. Studenti se také zamýšleli nad sebou s využitím vybraných autodiagnostických technik (dotazníku stylu učení, škály empatie, škály flexibility, orientačního dotazníku tvořivosti), o jejichž výsledcích v seminářích diskutovali. I tyto sebereflexe byly vyjadřovány v seberefektivním deníku.

Předpokládáme, že v průběhu krystalizace didaktických dovedností si student začíná *uvědomovat* jejich charakter (tj. to, o co v dovednostech jde) i náročnost. V této fázi osvojovacího procesu nejde ani tak o technickou stránku didaktických dovedností jako spíše o uvědomění si vnitřních složek těchto dovedností. Tyto složky totiž dynamizují vlastní výkon studenta. Student zároveň poznává, jak je někdy obtížné realizovat naplánovanou didaktickou činnost, která se mu v přípravě např. na mikrovyučování jevila jako mnohem snadnější.

Sebereflexe hraje v procesu krystalizace didaktických dovedností důležitou úlohu. Pomáhá studentovi uvědomit si průběh osvojované dovednosti a *odezvu kolegů nebo žáků*. Vnímání a vnitřní zpracování této odezvy se neděje automaticky a vyžaduje zkušenost studenta a jeho citlivé vedení při realizaci naznačených aktivit. Uvědomovaná odezva kolegů – v roli žáků (při etudách) a žáků (při mikrovyučování) je zřejmě pro studenta nejučinnějším druhem zpětné vazby. Zpětnovazební účinek má také videozáznam, zachycující studentův projev a jeho interakci s kolegy při etudě.

Sebereflexe usnadňuje konfrontaci zkušeností a prožitků studentů před a po výkonu, zejména před etudou a po její realizaci. Může vést studenty také k uvědomování si kontextu, v nichž se osvojované didaktické dovednosti uplatňují.

Analýza seberefektivních výpovědí studentů ukazuje, jak u nich „krystalizují“ uvedené prvky didaktických dovedností. Tento (byť subjektivní) pohled studentů odhaluje jejich uvažování o didaktickém poznávání a není dosud v naší literatuře příliš zpřístupňován čtenářům a případným zájemcům, kteří by chtěli podobný přístup vyzkoušet a popř. i prohloubit a modifikovat. V další části naší stati se

proto pokusíme ukázat na příkladech sebereflektivních výpovědí studentů, jak u nich krystalizovaly uvedené prvky některých didaktických dovedností.

Sebereflexe vnější složky didaktických dovedností

* M. M., studentka M–Ze, po mikrovyučování se 2 žáky: „... Při výuce jsem volila především metodu rozhovoru, která se mi zdála pro tuto hodinu nejvhodnější. Děvky mohly přímo pracovat a aktivně se zapojit. Snažila jsem se klást i problémovější otázky, na které musely odpovědět z vlastního vyvození, názoru. Snažila jsem se jim podat tuto látku co nejpřístupnější cestou. Holky hledaly jednotlivé řeky, hory, nížiny atd. samy na mapě a zapamatovaly si tak jejich polohu. Na závěr hodiny jsem jim připravila křížovku, na které byly některé pojmy, které se v hodině dověděly...“

* J. J., student Fr–Ze, po mikrovyučování se 2 žáky: „... Po představení a první otázce a snaze najít polohu města Buffalo (působíště hokejového brankáře Dom. Haška) jsem věděl, s kým mám tu čest. Oba dva kluci byli velice živí, ale jejich zájem jsem chtěl nechtě odvést kousek jinam. Snažil jsem se klást ten typ otázek, který je donutí přemýšlet a využít své dosavadní znalosti a poznatky. Chce je to jenom trochu nastartovat a už jim to jde samo. (To nebude u všech žáků stejné!) Mí ‚posluchači‘ byli dost aktivní a byli vybaveni solidními znalostmi. Myslím si, že při vyučovací hodině s celou třídou bych musel zpomalit tempo nasazené s touto chlapeckou dvojicí. ... Snažil jsem se zaujmout pozornost žáků ukázkou fotografií a pohlednic k danému tématu (Amerika) a mohu zcela potvrdit, že jejich nadšení mě příjemně překvapilo.“

V sebereflektivních výpovědích se nesetkáváme pouze s prostým popisem vnější stránky didaktických dovedností (první výpověď), ale i se sebereflexí některých jejich vnitřních složek, např. prožitků a autoregulačních složkou (druhá výpověď). Z druhé výpovědi je zároveň zřejmé, že student si uvědomuje interaktivní charakter didaktických dovedností.

Sebereflexe vnitřních složek didaktických dovedností

Sebereflexe vnitřního modelu dovednosti

Je zajímavé, že vnitřní model pozorovaných didaktických dovedností vyjadřovali studenti většinou ve formě otázek, popř. dilemat:

* M. K., studentka AJ–M (učí současně na 1. st. ZŠ nepovinný předmět anglický jazyk), po hospitaci v 6. třídě v hodině anglického jazyka: „... Měl by být cíl stejný pro všechny žáky? Co lepší a horší žáci? Cíl, ten základní, by měl být stejný; může být splněn na různých úrovních, poté ale nastane problém s klasifikací...“

* Tatáž studentka, inspirovaná stejnou hospitovanou hodinou: „... Nejdůležitější je vnitřní motivace; úkolem učitele je ji probudit a povzbudit (myslím, že naše p. učitelka toho dosáhla). Motivace je taky pochvala. Jak reagovat na chybu? Především by učitel neměl shazovat, ale měl by ji opravit (můj návrh: pomoci spolužáků; zeptat se, Je to tak správně? Třída řekne NE a žák se pokusí opravit nebo mu pomůže jeho spolužák).“

V této sebereflexi se – mimo jiné – objevuje vnitřní model dovednosti reagovat na chybný nebo nepřesný výkon žáka. Studentka na základě svých zkušeností navrhuje dvě intervence (korekční zásahy) do učení žáků. Existují samozřejmě další intervenční možnosti, které lze např. v pohospitační diskusi se studenty v seminární skupině odvodit. Tento postup může přispět k doplnění vnitřního modelu

této dovednosti. Lze předpokládat, že po praktickém odzkoušení nových intervencí se u studentů rozšíří repertoár korekčních zásahů do chyby žáka (tím se také dotvráří výkonová složka dovednosti, tj. zdokonaluje se).

* B. Z., studentka, po několika hospitacích „... *A co když jsou žáci apatičtí a nechtějí spolupracovat? Co s nimi pak? Kde má vlastně učitel brát sílu, aby nebyl sám udusán a nezačal taky přednášet výčetem, což je nejjednodušší?*“

* M. M., studentka M-Ze, po pedagogických studách kolegů: „... *vzpomínám si na etudy Evy a Manči. Obě byly moc hezké. Líbilo se mi, jak se snažily zapojit jakoby ‚žáčky‘ (pozn. – kolegy v seminární skupině) do hodiny a podávaly jim pomocnou ruku ... Zde může vyvstát otázka: Zda házet záchraný kruh nebo nechat žáky pořádně se vymáchat? Je to velice ošemetná otázka. Podle mého je třeba dětem pomoci. Samozřejmě nepokládám za pomoc to, že za dítě vše vyřeším a ono si řekne: ‚Ona mi vždy pomůže, tak na co se učit.‘ Já si myslím, že pomoc by měla spočívat v malé nápovědě, která pomůže žákovi, který se učil, vyplnit tzv. okno ...“*

* A. Č., studentka Fj-Ze, po hospitacích a etudách kolegů: „... *A neměl by učitel být pomocníkem při hledání nového způsobu myšlení pro své žáky i známé? Způsob myšlení je však jenom začátek. Cílem by měl být nový způsob chování a působení na své okolí ...“*

Ze sebereflexy vyplývající otázky studentů se mohou stát v seminářích východiskem diskuse. Na základě názorů a poznatků kolegů i učitele obecné didaktiky dochází ke konfrontaci různých pohledů na diskutované otázky (didaktické situace). Učitel obecné didaktiky může ukázat, že odpověď na tyto otázky lze hledat také v didaktické teorii. Reflektované a konfrontované zkušenosti a názory studenta i nabízená didaktická teorie se mohou stát zdrojem změny vnitřního modelu vyvíjených didaktických dovedností studentů.

* M. Š., studentka Fr-Ze, při přípravě na mikrovyučování (téma Amerika), po semináři o tvořivosti a aktivizujících metodách: „... *Napadlo mě, že úvod k hodině o Americe bych mohla pojmout tak, že by žák sám vyprávěl o tom, co už ví o Americe, a aby ji popsal jako ‚novodobý Kolumbus‘. Na závěr bych nejdůležitější fakta zopakovala formou křížovky.“*

V této sebereflektivní výpovědi je patrné, že poznatky studentů, získané v předcházejících seminářích, ovlivňují rekonstrukci vnitřního modelu didaktických dovedností.

Sebereflexe stylu učení (po jeho autodiagnostice)

* J. K., studentka De-Ze: „... *Bohužel jsem zjistila, že stejně jako většina z nás, se učím stylem memorování – vybavování. Je to jistě také tím, že nás nikdy na škole k ničemu jinému nevedli ...“*

* A. P., studentka Čj-Ov: „... *O svém stylu učení jsem se nedozvěděla nic nového. Když se učím, hledám vztahy a souvislosti, strukturuji, vytvářím si systém. Naučila jsem se to na gymnáziu ... Ráda dávám učivu osobní smysl, ale jsem si vědoma, že ne vždy je to možné.“*

* M. B., studentka Čj-Hv: „... *Každý člověk by asi měl vědět, který způsob učení u něho dominuje, který mu nejvíc vyhovuje a jak ho vylepšit. O to těžší to mají učitelé, kteří by měli umět svým žákům poradit, jak se mají učit. ... Jak si s tím mám, jako budoucí učitelka, poradit?*

Tato otázka rozhodla o tématu mé seminární práce. Zkusím pomocí dotazníku zjistit, jak se učí děti v dnešní době.“

* M. Š., studentka Fr-Ze: „... Z výsledků dotazníku v mém případě vyplývá: slabá tendence ke strukturaci a analýze učiva, ... nepříliš silná profesní motivace ... Z toho vyplývá, že bych se měla více zaměřit na hledání vztahů mezi jednotlivými oblastmi, na vytváření struktury poznatků. Otázka k zamyšlení: Jak sladit ve výuce různé studijní styly žáků?“

* M. M., studentka M-Ze: „... V tématu zpracování učiva jsem nejvíce bodů získala v hledání vztahů a strukturování. Podle mě je velice důležité umět zpracovat učivo. Nás to učila paní učitelka ve třetí třídě na základní škole. Díky ní mi většinou text nedělal problémy a uměla jsem si z něho vybrat to nejdůležitější. Někdy se mi ovšem stane, že mi připadá důležité vše. Připadá mi, že se musíme učit úplně zbytečnosti a ten základ nám uniká ...“

Předpokládáme, že styl učení ovlivňuje způsob osvojování didaktických poznatků i dovedností. Memorování, které řada studentů uplatňuje i na pedagogické fakultě v některých odborných (aprobačních) předmětech není vhodné pro osvojování „měkkých“ didaktických a dalších pedagogických poznatků, který spíše vyžadují reflektovanou zkušenost, prožitek a porozumění. Někteří studenti (např. studentky M. B. a M. Š.) si uvědomují, že se stylem učení svých budoucích žáků by měli umět pracovat, což vyžaduje speciální didaktickou dovednost diagnostikovat a rozvíjet žakovské styly učení.

Seberefleze zkušeností studentů

* M. K., studentka Ma-Aj, učí současně nepovinnou angličtinu na 1. st. ZŠ: „... Myslím si, že učit angličtinu mi už nečiní problémy. Tedy učení pomocí her, různých aktivit. ... Nevím ještě, jak budu úspěšná ve vysvětlování nějakého gramatického jevu. V tom zatím nemám tak velkou zkušenost. ... Taky mi dělá potíže odlišná úroveň žáků ... Je tu dost věcí, které se ještě musím naučit, myslím ale, že strach (spíš obava) učit angličtinu, ze mě spadl. Horší je to s matematikou. Nemám vůbec žádné zkušenosti, nevím jak bych motivovala, učinila výuku zajímavou atd. ... jenom doufám, že ve 3. roč. s nástupem didaktiky v matematice se vše změní.“

Zdá se, že některé obecnější zkušenosti z pedagogické komunikace, získané v jednom z aprobačních předmětů (např. angličtině) jsou využitelné i v druhém předmětu (např. matematice). Zkušenosti s psychodidaktickým zpracováním učiva určitého předmětu (tj. s jeho analýzou z hlediska učení žáků, zprostředkováním učiva žákům adekvátními formami a metodami výuky apod.) však zřejmě mají specifickou povahu a jsou získávány především v předmětových didaktikách.

* M. K., studentka DeZe po své etudě: „... Při výstupu mě to nutilo spíše kolegům vysvětlovat co bych jako paní učitelka dělala, než učit je samé, divné. Jsem přece jen ráda, že mám s vystupováním před více lidmi zkušenosti.“

Při vytváření didaktických dovedností jsou zřejmě užitečné zkušenosti studentů ze sociální komunikace v situacích nepedagogického typu.

* Tatáž studentka po 2–3 týdnech po mikrovyučování se 2 žáky ZŠ: „... Můj bezprostřední pocit byl velice příjemný, i když jsem narazila na dvě žačky, které zeměpis nebyli ... V úvodu hodiny jsem se snažila zopakovat základní údaje o kontinentech, které již znali ... Poté jsem začala látku o Americe otázkou co si vybaví, když se řekne Amerika. Neustále jsme pracovali s mapou. Po každém úseku probrané látky jsem jim zadávala lehčí úkoly, aby si poznatky lépe zapamatovali ... Na závěr jsem měla pro ně

připravenou křížovku, kterou s pomocí atlasu vyřešili ... Určitě to byla dobrá zkušenost. Budu však potřebovat více času a zkušeností než se s dětmi naučím pracovat. ...“

* M. R., student Aj–Ma, po mikrovyučování: „... Žáci, kteří mi byli přiděleni, byli velmi bystří, a tak jsem s nimi probral učivo asi za polovinu doby, než jakou jsem předpokládal. Myslím, že chyba v tomto případě nebyla na mé straně, jelikož jsem žáky neznal a nemohl jsem tedy odhadnout, kolik času mi to zabere. Musel jsem tedy improvizovat. Naučil jsem je ještě nějaké věci navíc, což k mému překvapení zvládl také skvěle, a tak jsem potom s nimi vše procvičoval pomocí připravené hry. ... Každopádně šlo o velmi cennou zkušenost, ze které je možné si vzít hodně myšlenek a zážitků. ...“

* Š. P., student Čj–Hv, po mikrovyučování: „... Jen jsem si uvědomil, že děti myslí trochu jinak.“

Komunikace se žáky při mikrovyučování byla pro studenty velmi užitečnou pedagogickou zkušeností. Studenti například poznávali zvláštnosti myšlení žáků, uvědomovali si účinnost svých výukových postupů, získávali poznatky o faktorech, které ovlivňují účinnost pedagogické komunikace se žáky apod.

Sebereflexe prožitků

* M. Š., studentka Fr–Ze, po mikrovyučování: „... Těším se až budu mít zase příležitost učit, snad už celou třídu. To bude obtížnější, ale reálnější.“

* M. R., student Aj–Ma, po etudě: „... Jsem však rád, že moje etuda nebyla marná, neboť rozpoutala diskusi, jak vlastně matematiku učit. Myslím, že jsem si to trochu ujasnil a že v dalším ročníku, kdy máme mít didaktiku matematiky, mi tyto poznatky velmi poslouží.“

* P. S., student Fr–Ze, po mikrovyučování: „... Kontakt s dětmi, jejich bezprostřední reakce a odpovědi na otázky, to je ta nejlepší škola. Člověk musí být neustále připraven. Můj cíl je: nezklamat je. ...“

* L. M., studentka Čj–Ov, po etudě: „... měla jsem radost, že jsem dokázala předstoupit a předvést etudu. ... Když jsem začala, pocítila jsem hrozný zmatek. ... Po etudě jsem měla radostnou náladu, že jsem je přece jenom něco naučila. ...“

* Š. P., student Čj–Hv, po mikrovyučování: „... Super, je to bezva – fantazie. Po prvé jsem si vyzkoušel, jaký to je – učit. Mě se to moc líbilo a byl jsem nadšený. ...“

Předpokládáme, že prožitky z etud a mikrovyučování mají motivační účinek na další osvojování didaktických dovedností. Mají zřejmě také vliv na intenzitu takto získávaných pedagogických zkušeností.

Ze sebereflexe vyplývající prvky autoregulace dovedností

* M. S., studentka Čj–Ov5, po mikrovyučování se 3 žáky: „... Uvědomila jsem si, jak obtížné je pro mě vyjádřit se tak, aby to bylo pro děti srozumitelné a lehce pochopitelné. Na vysoké škole je po nás požadováno vyjadřování v odborném a vzletném stylu na úrovni, čímž se náš jazyk stává příliš komplikovaný pro děti. ... Také jsem se přistihla, že mluvím často příliš potichu. ... Je zřejmě nutno přicházet s dětmi tohoto věku do kontaktu častěji a nejen individuálně, ale i po větších skupinách, protože se obávám, že postrádám schopnost organizace.“ (jde zřejmě o organizační dovednosti, tj. dovednosti řídit práci žáků ve třídě – pozn. V. Š.).

* Tatáž studentka po své pedagogické etudě: „... Z mého výstupu nemám až tak dobrý pocit. Po následném zhlédnutí na videozáznamu mi můj výklad připadal poněkud živelný, zbytečně rychlý a zbrklý a měla jsem pocit, že zbytečně něco přehrávám.“

* M. Š., studentka Fr-Ze, po etudě: „... Když jsem se viděla na videu, uvědomila jsem si, že často mluvím nespisovně, že jsem nenechala dost prostoru pro rozhovor. Trochu rušivě působí gestikulace rukama. Ostatním se líbila uvolněná atmosféra, přívětivost, přirozenost. To mě potěšilo.“

* Tatáž studentka po mikrovyučování se 2 žáky: „... Hodina se mi líbila a mám z ní dobrý pocit, i když bych příště leccos změnila, např. bych si připravila více obrázků, ukázala bych zákům na mapě města známých hokejových klubů atd. Asi by je bavilo také si popovídat o jejich oblíbených hercích, sportovcích apod. Možná bych jim také kladla obtížnější otázky...“

* P. S., student Fr-Ze, po mikrovyučování: „... Příště bych chtěl dát ještě více prostoru pro vyjádření dětem. ... Je dobré se zamyslet nad tím, co konkrétního si žáci z hodiny odnesou. Není tedy ani tak důležité, co a kolik učitel probere, ale které vědomosti a dovednosti si žáci osvojí...“

Studenti si uvědomovali kvalitu vnější stránky osvojujovaných didaktických dovedností. Zejména hodnotili techniku verbálního, případně i neverbálního projevu (uvědomili si jeho nedostatky). Někteří studenti si však uvědomují, že pedagogická komunikace je vztah učitel-učivo-žáci a na základě tohoto vztahu uvažují o možné změně svého pedagogického postupu (studentka M. Š. po mikrovyučování, student P. S.).

Závěr

Ze sebereflexy je zřejmé, že studenti při mikrovyučování (s několika žáky po dobu jedné vyučovací hodiny) zkoušeli, popř. i uplatňovali více (různé druhy) didaktických dovedností. Lze vyslovit hypotézu, že didaktické dovednosti si studenti osvojují (zejména při mikrovyučování, ale do určité míry i u některých etud) spíše v určitých „trsech“ než jako samostatné, dílčí dovednosti. I když v těchto trsech může dominovat určitá nacvičovaná dovednost, při tomto nácviku se rozvíjejí i ostatní dovednosti daného trsu.

Ukazuje se, že rychleji „krystalizují“ vnitřní složky didaktických dovedností než jejich vnější, výkonová podoba. Za optimální lze považovat takový vnější výraz didaktické dovednosti, který žáky (ať již skutečné nebo v etudách hrané studenty) zaujme. Studenti postupně hledají tento vnější výraz didaktických dovedností. Jde však o dlouhodobější proces, který však lze v obecné didaktice spustit.

Vnitřní modely didaktických dovedností se u studentů měnily již v průběhu semestrálního kurzu obecné didaktiky. Domníváme se, že postupně docházelo k zpřesňování, doplňování a popř. další konkretizaci a po určité době i ke zpětnému zobecňování vnitřních modelů didaktických dovedností. Dále předpokládáme, že v průběhu „krystalizace“ didaktických dovedností docházelo také k propojování jejich vnitřních modelů do určitého modelu kontextuálního. V průběhu rozvíjení vnitřních modelů didaktických dovedností se u studentů rozvíjí také jejich didaktické myšlení.

Za základní zdroj rozvíjení vnitřních modelů didaktických dovedností a myšlení studentů považujeme jejich samostatné aktivity, které vedou k získání prvních didaktických zkušeností. Předpokládáme, že krystalizaci didaktických dovedností urychluje a zkvalitňuje sebereflexe takto získávaných zkušeností studentů.

Se sebereflexemi studentů je potřebné v seminářích pracovat – ať již individuálně nebo v seminární skupině, popř. v menší skupině studentů, např. sebereflexe nahlas ve skupině prezentovat, diskutovat o nich, doplňovat je teoretickými poznatky učitele obecné didaktiky apod. Tím se „teorie“ dostává do vnitřního modelu dovednosti a spolu se zkušeností studenta se tento model mění (doplňuje, popř. i restrukturalizuje) a funguje potom při další praktické činnosti studenta (tj. v další fázi nácviu dané dovednosti nebo při realizaci této dovednosti v pedagogické situaci).

Literatura

- ŠVEC, V. Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 40, 1995, č. 2, s. 164–170.
- ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 266–276.
- ŠVEC, V. Sebereflektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 45–52.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998.

ŠVEC, V. Krystalizace prvků didaktických dovedností ve studentských sebereflexích. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 81–90. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno

Průzkum názorů studentů na osvojované pedagogické dovednosti

Nataša Mazáčová

Motto:

„Učitel, který má k dětem dobrý vztah, udělá v hodině hodně práce – rychle a pohotově, umí se s žáky smát a radovat. Žáci pak mají před ním respekt a vědí, jak se mají v jeho hodinách chovat. Je to dobrý učitel.“

Výrok zákyně 8. ročníku ZŠ U krčského lesa v Praze 4

Abstrakt: Těžištěm příspěvku je popis a výsledky průzkumu názorů vzorku studentů pražské pedagogické fakulty na osvojované pedagogické dovednosti.

Klíčová slova: Absolvent pedagogické fakulty, pedagogické dovednosti, názory studentů na osvojované pedagogické dovednosti.

Úvod

I když zdůrazňujeme v přípravě budoucích učitelů jejich hluboké teoretické poznatky, je nezbytné přenést některé poznatky do polohy dovedností, tzn. usilovat o to, aby student učitelství uměl (dovedl) transformovat částečné teoretické poznání skutečnosti do vlastního pedagogického působení, aby se naučil přenést tyto poznatky do soustavy činností, jejichž prostřednictvím bude ovlivňovat nynější a budoucí pedagogickou skutečnost.

Domníváme se, že model výchovy budoucího učitele vyžaduje, aby student:

1. Ovládl teoretický cyklus obsahu vzdělání oborového a pedagogicko-psychologického (což je částečně vyústěním k činnostem učitele).
2. Vytvořil si soustavu činností (jedná se zejména o některé činnosti pedagogicko-psychologické v návaznosti na obsah aprobačních předmětů).
3. Osvojil si systém profesionálního jednání v praxi – toto jednání je odvozeno jak od zkušenosti a teoretického poznání, tak od koncepce základní činnosti učitele – vyučování.
4. Byl schopen teoretické syntézy zvládnuté, v praxi ověřené teorie a soustavy zkušeností z praxe – tato syntéza je metodologickým východiskem jak celoživotního sebevzdělávání učitele, tak jeho následné praktické činnosti ve škole.

V uvedené struktuře nás zajímá především druhý článek – vytvoření soustavy činností – a článek třetí – osvojení si systému profesionálního jednání v praxi. Stať by měla dát odpověď na otázku, které pedagogické dovednosti a v jaké kvalitě by měl absolvent pedagogické fakulty, tj. začínající učitel mít, aby byl ve výuce úspěšný.

Pedagogickou dovednost chápeme jako komplexnější způsobilost vykonávat optimálně činnosti, prostřednictvím nichž se realizuje výchovně-vzdělávací proces. Jen díky dovednostem učitele dostává vyučování svůj dynamický charakter. Pedagogické dovednosti budoucích učitelů nelze samozřejmě vytvářet a rozvíjet izolovaně bez znalostí požadavků a potřeb současné pedagogické praxe, měly by však anticipovat i perspektivní vyučovací realitu, budoucí vyučovací koncepce.

Průzkum názorů studentů na osvojované pedagogické dovednosti

Při řešení naznačeného problému nás zajímaly názory studentů, kteří se dostávají do role začínajícího učitele. Součástí našeho šetření se stala anketa, prostřednictvím níž jsme získali názory samotných studentů na problém. Pokusem o získání těchto poznatků byl průzkum, který jsme realizovali u sedmdesáti posluchačů čtvrtých ročníků studia učitelství pro VVP na PedF UK Praha. Anketu jsme zadali studentům před nástupem na souvislou pedagogickou praxi v rámci jejich oboru, a to po absolvování povinně volitelné výuky s názvem Didaktické dovednosti začínajícího učitele. S dvaceti studenty jsme měli možnost provést i rozhovor po absolvování souvislé pedagogické praxe. Na základě výsledků ankety jsme se pokusili vyčlenit uzlové problémy spjaté s vytvářením základních dovedností začínajícího učitele a zároveň možnosti rozvoje těchto dovedností v průběhu studia na fakultě. Tato dílčí empirická sonda byla součástí předvýzkumu a bude pokračovat dalším systematickým výzkumem.

Studenti odpovídali na tyto tři otázky:

1. Které dovednosti by měl učitel mít rozvinuty, aby byl při vyučování úspěšný?
2. Které pedagogické dovednosti považujete za problémové a chtěli byste je v průběhu studia u sebe rozvinout?
3. Naznačte možnosti dalšího rozvoje dovedností studenta učitelství v rámci studia na fakultě – navrhněte další formy a metody.

V reakci na první otázku studenti nejčastěji *uváděli tyto dovednosti*: d. motivovat, d. komunikace, d. jasně formulovat problém, d. vytvářet pozitivní klima ve třídě, d. získat přirozenou autoritu, d. tvořivě pracovat se žáky, d. netradičně řešit konfliktní a problémové situace, d. umět naslouchat žákovi, d. sebereflexe, d. individuálního přístupu, d. udržet kázeň, d. řídit vyučovací proces, d. objektivně hodnotit výkon žáka, d. rozvíjet samostatnost žáka, d. tvořivě zpracovat učivo, d. empatie, d. diagnostikovat osobnost žáka, d. vzbudit zájem žáka o předmět, d. adekvátně volit různé metody práce, d. smyslu pro humor, d. asertivního jednání.

Ve skupině odpovědí na druhou otázku – *Které pedagogické dovednosti byste chtěli v průběhu studia na fakultě u sebe rozvinout?* – studenti nejčastěji uváděli tyto dovednosti: komunikativní plus asertivního jednání ve vztahu k žákovi, ostatním učitelům, rodičům; adekvátně reagovat na neobvyklé situace; udržet kázeň; diagnostikovat osobnost žáka; působit na osobnost žáka; sebezrovoje; působit jako osobnost; tvořivě pracovat; uplatnit znalosti o individuálních a věkových zvláštěnostech; objektivně hodnotit; uplatňovat různé metody a formy práce; rozvíjet znalosti v oboru, který studují; empatie; sebevědomé vystupování před žáky; rozvíjet srozumitelně a jasně znalosti žáka; jasně a správně formulovat otázky; sebeovládání; spojit teorii s praxí při vyučování; používat didaktické pomůcky; přirozená autorita; pracovat se žáky tvořivě; variabilně řešit problémové otázky.

V poslední skupině odpovědí na otázku – *Naznačte možnosti dalšího rozvoje dovedností studenta učitelství* – studenti nejčastěji navrhovali tyto aktivity:

- obecně více požadují kontakt s praxí, tedy větší podíl praxe na různých typech škol
- seminář k rozvoji komunikativních dovedností. rétoriky
- vychovatelská praxe v dětských domovech, u postižených dětí a na dětských táborech
- mimoškolní práce s dětmi
- posílit a vytvořit zájmové skupiny studentů při fakultě s pedagogickým zaměřením
- při výuce více využívat média
- více možností studovat v zahraničí
- seminář věnovaný přípravě studenta na vyučování
- možnost využití videotréninku (zpětná vazba)
- více didaktických disciplín
- možnost konzultací na fakultní škole
- seminář zaměřený na reálné didaktické modely
- hospitace na školách s alternativní výukou
- více pozorování v pedagogické praxi především v předmětu své aprobace
- spojit akademickou půdu s živou školní realitou
- více aktivity studentů při seminářích
- kvalitní pedagogické rozborů po hospitacích (vypracovat kritéria pedagogického rozboru – fakultní učitel plus učitel VŠ)
- při souvislé pedagogické praxi mít možnost spolupracovat s více než jedním učitelem
- semináře zaměřené na simulační hry, výstupy, modelové situace
- seminář didaktických her (projekty plus jejich realizace pro dané učivo na různých úrovních školy)
- propracovat didaktiku oboru
- více motivujících akcí – exkurze, besedy se zajímavými osobnostmi z oblasti pedagogické teorie a praxe, s žáky a učiteli, více vlastní tvorby studentů
- semináře zaměřené na testování přirozené autority učitele, student v roli učitele
- semináře zaměřené na diagnostiku

- semináře zaměřené na výcvik asertivního jednání

Kvalitativní analýza výsledků ankety provedená mezi sedmdesáti studenty přinesla zajímavá zjištění. Studenti jsou schopni samostatně formulovat jak předpokládané nedostatky v oblasti vlastních dovedností, tak dovednosti, které by měl učitel mít, aby byl v praxi úspěšný. Analýza zjištěných dat naznačuje i tvořivou myšlenkovou činnost studentů při předkládání návrhu na možnosti dalších aktivních činností při jejich samotné výuce na fakultě. Výčet možných organizačních forem a aktivit, jež studenti navrhují ukazuje na fakt, že studenti postrádají mnohem více praxe na různých typech škol a zároveň fakt, že ve studijním plánu většinou chybí ty semináře, interaktivní přednášky a praktická cvičení studentů, jež by byla zaměřena na rozvoj aktivní, samostatné a tvořivé činnosti studenta směřující do praxe.

Na základě vyhodnocení ankety a našeho vlastního pozorování studentů při jejich výstupech v praxi se jako nejvíce problémové jeví tyto skupiny dovedností:

1. dovednosti týkající se projektování výuky (vlastní příprava na vyučování, formulace cílů na různých úrovních projektování výuky),
2. motivační a komunikativní dovednosti (dovednost motivovat, komunikovat se žáky, učiteli, rodiči, vytvářet a rozvíjet zájem žáka o předmět),
3. dovednosti udržet si kázeň ve třídě a dovednosti řešit konfliktní situace,
4. dovednosti týkající se rozvíjení učiva (vyvozovat učivo, vztahy uvnitř učiva, formulovat problém, diagnostikovat učební činnost žáka – tedy jak se žáci učí, spojovat vyučovací obsah se skutečnými zkušenostmi a představami žáků, logicky předávat poznatky, výběr nejrationálnějších postupů učitele při práci s jednotlivcem i celou třídou)
5. dovednosti sebereflexe.

Závěry z popsané ankety nás vedou k přesvědčení, že je potřebné ve výuce pedagogicko-psychologických disciplín, speciálních didaktik i různých typů praxí aplikovat takové programy, které povedou k přednostnímu vytváření dovedností potřebných v praxi.

Jako nejvíce problémová se jeví skupina dovedností, týkající se udržení kázně ve třídě a řešení konfliktních situací. Proto se zaměříme na tuto skupinu podrobněji. Domníváme se totiž, že schopnosti a dovednosti učitele řešit konfliktní a problémové situace se vztahují k řadě dalších dovedností, které z výsledků šetření vplynuly jako klíčové.

Je patrné, že řešení konfliktů je závislé především na schopnostech a dovednostech učitele analyzovat výchovnou situaci a na dovednostech přijmout na základě analýzy adekvátní rozhodnutí. Tyto dovednosti jsou podmíněny vztahem učitele a žáka, který je projevem učitelova hodnotového systému, osobnostních faktorů a pedagogických vědomostí a dovedností. Jestliže jsou vědomosti nízké, jestliže dovednosti nejsou zformovány, pak učitel není schopen chápat cíl výchovy, nedovede formulovat úkoly, analyzovat pedagogické jevy a chápat možnosti a způsoby rozvoje žáka.

Na základě studia odborné literatury (především Čepičková, 1980, 1984) a na základě empirického šetření jsme se pokusili formulovat model dovedností potřebných k řešení konfliktních situací. Jedná se především o dovednosti komunikativní, jejichž zvládnutí umožní jak účinné řešení obtížných situací, tak i jejich předcházení, neboť vytvářením vhodného sociálního klimatu se formuje pozitivní vztah učitele a žáků.

Do prvního okruhu jsme zahrnuli dovednosti působit na žáka *autoritou*, kterou žák respektuje. Sem patří:

- dovednost zainteresovat žáka a vzbudit v něm zájem o předmět,
- dovednost využívat vyučovacích situací k upevnění a rozvíjení řečových dovedností v předmětu,
- dovednost vytvořit podmínky pro písemná vyjádření v předmětu, pomáhat najít slovesnou formu pro vyjádření žákových zkušeností,
- dovednost určit charakter chyb ve vyjadřování žáků, sdělit žákům příčiny chyb a najít cesty k jejich odstranění,
- dovednost prožívat se svými žáky radost z objevování,
- dovednost rozvíjet schopnosti žáků systémem cvičení,
- dovednost emocionálně na žáka působit.

Druhý okruh zahrnuje dovednosti týkající se *rozvíjení vzájemného vztahu* všech účastníků vyučování:

- dovednost být ohleduplný a spravedlivý ke všem žákům,
- dovednost projevit zájem o pedagogické zkušenosti a tvořivost svých kolegů a další sebevzdělávání,
- dovednost nepřímého působení na žáky, aby bylo možno předejít napětí ve vzájemných vztazích.

Třetí okruh zahrnuje dovednosti, které mají *předcházet konfliktům* a řešit je:

- dovednost vcítění (empatie),
- dovednost překonávat pocity osobní nechuti k žákovi spravedlivým řešením problému,
- dovednost usměrňovat mínění žáka o problému jeho analýzou, argumentací reálných prvků a nedotknout se přitom důstojnosti žáka, neurážet jeho osobnost.

Literatura

ČEPIČKOVÁ, V. Řešení konfliktních situací. *Komenský*, 1980, č. 8, s. 486–490.

ČEPIČKOVÁ, V. Kritéria hodnocení učitele v současné škole. *Pedagogika*, 1984, č. 1.

MAZÁČOVÁ, N. Průzkum názorů studentů na osvojované pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 91–95. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Nataša Mazáčová, Pedagogická fakulta UK, Katedra pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha

Studentský pohled na osvojované pedagogické dovednosti

Roman Musil

Abstrakt: Studie uvádí výsledky průzkumu, který monitoroval studentský pohled na problematiku pedagogických dovedností. V rámci státní zkoušky z pedagogiky bylo požádáno 198 studentů denního studia (50 učitelství pro 1. stupeň ZŠ, 148 učitelství pro základní školy různých aprobací), aby vyplnili „Výstupní dotazník studenta 4. ročníku pedagogické fakulty“, ve kterém posuzovali důležitost, náročnost a úroveň osvojení vybraných pedagogických dovedností.

Klíčová slova: Pedagogické dovednosti, studentský pohled na pedagogické dovednosti, důležitost, náročnost a úroveň osvojení pedagogických dovedností

1. Úvod

Intervence do procesu osvojování pedagogických dovedností předpokládá dostatek informací o průběhu tohoto procesu. Je užitečné získávat tyto informace i od samotných studentů, kteří si pedagogické dovednosti osvojují. Proto jsme připravili dotazníkový průzkum, pomocí něhož jsme hledali odpovědi na tyto otázky:

- Které z pedagogických dovedností jsou nejdůležitější pro absolventy učitelského studia na našich fakultách?
- Jak se liší pohled na pedagogické dovednosti u studentů všeobecně vzdělávacích předmětů (VVP) a studentů učitelství 1. stupně (NŠ)?
- Jsou zde nějaké rozdíly a pokud ano, čím jsou způsobeny?

2. Metodika průzkumu

2.1 Respondenti

Respondenty v této studii bylo 198 studentů denního studia (50 učitelství pro 1. stupeň ZŠ, 148 učitelství pro základní školy různých aprobací). Každý ze studentů prošel ucelenou přípravou na pedagogické fakultě, absolvoval všechny předepsané zkoušky a rovněž se účastnil předepsaných praxí přímo na školách.

2.2 Použitá výzkumná metoda

V průzkumu byla uplatněna dotazníková metoda. Dotazník připravil Doc. Dr. Vlastimil Švec, CSc., z katedry pedagogiky PdF MU Brno. Studenti měli u 17 vybraných pedagogických dovedností posoudit důležitost těchto dovedností pro začínajícího učitele, náročnost těchto dovedností na osvojení a úroveň osvojení těchto vybraných pedagogických dovedností po absolvování pedagogické fakulty. K posouzení uvedených tří charakteristik pedagogických dovedností byla použita pětistupňová škála 1–5, kde stupeň 1 vyjadřuje nejnižší hodnocení (tj. nejmenší důležitost dovednosti, nejnižší náročnost dovednosti pro studenty a nejnižší úroveň jejího osvojení) a stupeň 5 nejvyšší hodnocení (tj. největší důležitost dovednosti, nejvyšší náročnost dovednosti pro studenty a nejvyšší úroveň jejího osvojení). V závěru dotazníku byli respondenti požádáni o vyjádření poznámek a připomínek k problematice pedagogických dovedností, osvojovaných na fakultě.

Respondenti nebyli o vyplňování dotazníku dopředu informováni, dotazník jim byl předložen v květnu 1998 v rámci státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie. Vyplňování dotazníku nebylo časově omezeno, průměrná doba vyplňování byla deset minut.

V dotazníku posuzovali studenti tyto vybrané pedagogické dovednosti:

1. dovednost motivovat žáky
2. dovednost navázat a udržet kontakt se žáky
3. dovednost analyzovat učivo z psychologického a didaktického hlediska
4. dovednost vysvětlit nové učivo
5. dovednost vést se žáky rozhovor a diskusi
6. dovednost klást žákům různé náročné úlohy a otázky
7. dovednost reagovat na různé odpovědi žáků
8. dovednost uplatňovat aktivizující metody výuku
9. dovednost uplatňovat skupinovou a kooperativní výuku
10. dovednost organizovat činnost žáků ve vyučovací hodině
11. dovednost řešit výchovné problémy se žáky
12. dovednost individuálně komunikovat se žáky (např. talentovanými, slabšími žáky)
13. dovednost diagnostikovat a hodnotit znalosti žáků
14. dovednost posoudit styl učení žáků
15. dovednost diagnostikovat ostatní individuální zvláštnosti žáků
16. dovednost hodnotit vlastní pedagogickou činnost (sebereflexe)
17. dovednost zpracovat přípravu na vyučovací hodinu

3. Výsledky a závěry

Výsledky zachycené v tabulkách vyjadřují procentuální zastoupení zvolených stupňů škály v odpovědích studentů. Je také uvedeno průměrné hodnocení důležitosti, náročnosti a úrovně osvojení daných pedagogických dovedností. Data byla také pro větší přehlednost zanesena do grafu. Komentáře a poznámky studentů byly několikrát čteny a promyšleny a bylo k nim přihlédnuto při konečné interpretaci výsledků dotazníku.

3.1 Výsledky šetření vyplývající z dotazníků studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Za nejdůležitější pedagogické dovednosti pro začínajícího učitele považují studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ tyto dovednosti (viz tab. 1b):

- dovednost motivovat žáky
- dovednost navázat a udržet kontakt se žáky
- dovednost vysvětlit nové učivo
- dovednost vést se žáky rozhovor a diskusi
- dovednost uplatňovat aktivizující metody výuky
- dovednost organizovat činnost žáků ve vyučovací hodině
- dovednost řešit výchovné problémy se žáky
- dovednost individuálně komunikovat se žáky
- dovednost diagnostikovat a hodnotit znalosti žáků
- dovednost hodnotit vlastní pedagogickou činnost
- dovednost zpracovat písemnou přípravu na vyučovací hodinu

Za nejnáročnější pedagogické dovednosti pro začínajícího učitele považují studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ tyto dovednosti (viz tab. 1b):

- dovednost analyzovat učivo z psychologického a didaktického hlediska
- dovednost vysvětlit nové učivo
- dovednost řešit výchovné problémy se žáky
- dovednost diagnostikovat a hodnotit znalosti žáků
- dovednost diagnostikovat ostatní individuální zvláštnosti žáků
- dovednost hodnotit vlastní pedagogickou činnost (sebereflexe)

Nejvyšší úroveň osvojení pedagogické dovednosti přiznali studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ tyto dovednosti (viz tab. 1b):

- dovednost motivovat žáky
- dovednost zpracovat přípravu na vyučovací hodinu

3.2 Výsledky šetření vyplývající z dotazníků studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů

Za nejdůležitější pedagogické dovednosti pro začínajícího učitele považují studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (viz tab. 2b):

- dovednost motivovat žáky
- dovednost navázat a udržet kontakt se žáky
- dovednost vysvětlit nové učivo
- dovednost vést se žáky rozhovor a diskusi
- dovednost organizovat činnost žáků ve vyučovací hodině
- dovednost individuálně komunikovat se žáky (např. talentovanými, slabšími žáky)

Za nejnáročnější pedagogické dovednosti pro začínajícího učitele považují studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (viz tab. 2b):

- dovednost motivovat žáky
- dovednost navázat a udržet kontakt se žáky
- dovednost řešit výchovné problémy se žáky

Nejvyšší úroveň osvojení pedagogické dovednosti přiznali studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (viz tab. 2b):

- dovednost navázat a udržet kontakt se žáky
- dovednost zpracovat přípravu na vyučovací hodinu

3.3 Shodné a odlišné pohledy studentů obou skupin

Studenti obou skupin shodně označili za nejdůležitější dovednost motivovat žáky, dovednost navázat a udržet kontakt se žáky a dovednost vysvětlit nové učivo. Dále pak dovednost vést se žáky rozhovor a diskusi, dovednost organizovat činnost žáků ve vyučovací hodině a dovednost individuálně komunikovat se žáky (např. talentovanými, slabšími žáky). Posouzení důležitosti bylo tedy téměř totožné u obou skupin studentů. Dovednost zpracovat přípravu na vyučovací hodinu byla u všech posuzovaných aspektů hodnocena totožně u obou skupin studentů, což je zřejmě způsobeno poměrně velkou pozorností, která je této problematice věnována v oborových didaktikách.

Odlišné bylo hodnocení náročnosti a posouzení úrovně osvojení vybraných pedagogických dovedností. Studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ hodnotili náročnost níže a v posouzení úrovně osvojení volili vyšší stupně škály než studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. V přiložených grafech průměrného hodnocení je tato skutečnost dobře patrná. Tento jev může být způsoben odlišným průběhem přípravy obou skupin studentů. Studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ mají větší procento praxí a jejich příprava je více prakticky orientována s důrazem na pedagogiku a psychologii, kdežto těžiště přípravy studentů všeobecně vzdělávacích předmětů spočívá v odborných předmětech.

4. Závěr

Na základě prezentovaných výsledků i analýzy volných odpovědí studentů, které neuvádíme, lze formulovat dvě základní domněnky:

- některé pedagogické dovednosti nejsou zřejmě v průběhu studia vytvářeny (např. dovednost uplatňovat aktivizující metody výuky, dovednost řešit výchovné problémy se žáky),
- není vytvářen dostatečný prostor k funkční aplikaci teoretických poznatků při řešení pedagogických situací.

Tabulky hodnocení dotazníků vyplněných studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Tab. 1a

	Důležitost						Náročnost					Úroveň osvojení						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1.	0	0	0	2	6	92	0	12	22	30	20	16	0	0	6	22	50	22
2.	0	0	0	0	10	90	0	12	22	20	30	16	0	0	6	40	40	14
3.	0	0	0	26	28	46	0	0	16	26	38	20	2	2	8	48	32	16
4.	0	0	0	0	12	88	0	10	16	12	28	34	0	0	4	48	32	16
5.	0	0	0	10	34	56	0	12	32	24	24	8	0	0	8	38	34	20
6.	0	0	2	26	42	30	0	8	12	40	30	10	0	4	6	60	22	8
7.	0	0	6	22	28	44	0	2	32	36	16	14	0	0	10	30	44	16
8.	0	0	2	10	24	64	0	0	26	28	30	16	4	4	8	32	40	12
9.	0	0	4	18	34	44	0	14	14	26	26	20	2	4	16	30	30	18
10.	0	0	2	4	28	66	0	14	12	40	22	12	0	4	6	24	44	22
11.	0	0	0	2	24	74	0	4	14	16	38	28	4	2	16	44	26	8
12.	0	0	0	6	20	74	0	18	12	28	24	18	0	2	10	36	34	18
13.	0	0	0	8	30	62	0	4	20	22	30	24	0	0	6	46	34	14
14.	0	0	2	26	42	30	0	4	10	28	44	14	6	8	16	32	28	10
15.	0	0	2	8	42	48	0	2	20	16	42	20	0	12	10	50	20	8
16.	0	0	0	4	28	64	0	6	12	28	28	26	0	2	12	28	44	14
17.	0	2	2	6	24	66	0	26	8	32	14	20	0	2	8	6	42	42

Tab. 1b

	Důležitost						Náročnost					Úroveň osvojení					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4
1.	4,9						3,1					3,9					
2.	4,9						3,2					3,6					
3.	4,2						3,6					3,3					
4.	4,9						3,6					3,6					
5.	4,5						2,8					3,7					
6.	4,0						3,1					3,4					
7.	4,1						3,1					3,7					
8.	4,5						3,4					3,4					
9.	4,2						3,2					3,4					
10.	4,6						3,1					3,7					
11.	4,7						3,7					3,1					
12.	4,7						3,1					3,6					
13.	4,5						3,5					3,6					
14.	4,0						3,5					3,0					
15.	4,4						3,6					3,1					
16.	4,6						3,6					3,6					
17.	4,5						2,9					4,1					

Tabulky hodnocení dotazníků vyplněných studenty všeobecně vzdělávacích předmětů

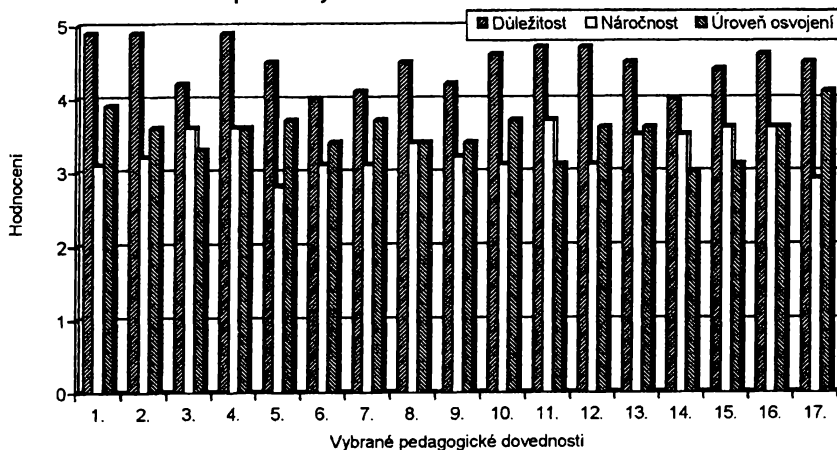
Tab. 2a

	Důležitost					Náročnost					Úroveň osvojení							
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1.	0	0	0	0	18,0	82,0	0	1,1	5,6	19,1	34,8	39,3	1,1	3,4	19,1	51,7	19,1	5,6
2.	0	0	0	1,1	19,1	79,8	0	4,5	5,6	24,7	32,6	32,6	1,1	4,5	16,9	36,0	37,0	4,5
3.	0	0	3,4	37,0	40,4	19,1	0	2,2	10,1	46,0	21,3	20,2	2,2	2,2	20,2	41,6	29,2	4,5
4.	0	0	0	1,1	29,2	69,7	0	1,1	7,9	37,0	30,3	23,6	0	1,1	9,0	52,8	29,2	7,9
5.	0	0	0	7,9	36,0	56,2	0	5,6	10,1	33,7	31,5	19,1	2,2	3,4	11,2	34,8	37,0	11,2
6.	0	0	5,6	38,2	28,0	28,0	0	2,2	18,0	43,8	28,0	7,8	0	1,1	18,0	42,7	29,2	9,0
7.	0	1,1	1,1	10,1	39,3	48,3	0	2,2	9,0	28,0	28,0	32,6	2,2	3,4	19,1	43,8	28,0	3,4
8.	0	0	0	12,4	43,8	43,8	1,1	2,2	2,2	30,3	42,7	21,3	2,2	12,4	22,5	38,2	19,1	5,6
9.	0	1,1	2,2	31,5	41,6	23,6	0	3,4	18,0	33,7	28,0	16,9	2,2	5,6	22,5	34,8	29,2	5,6
10.	0	0	1,1	11,2	27,0	60,7	0	3,4	11,2	30,3	32,6	22,5	1,1	4,5	14,6	39,3	29,2	11,2
11.	0	1,1	0	12,4	32,6	54,0	0	0	6,7	16,9	29,2	47,2	4,5	9,0	40,4	27,0	14,6	4,5
12.	0	0	0	12,6	25,8	61,7	0	4,5	13,5	25,8	21,3	34,8	0	6,7	12,4	42,7	29,2	9,0
13.	1,1	0	1,1	16,9	33,7	47,2	0	0	3,4	29,2	38,2	29,2	0	3,4	20,2	41,6	30,3	4,5
14.	0	1,1	4,5	38,2	43,8	12,4	0	2,2	7,9	37,0	32,6	20,2	7,8	9,0	29,2	40,4	9,0	4,5
15.	0	1,1	3,4	28,0	42,7	24,7	0	0	5,6	32,6	41,6	20,2	3,4	4,5	30,3	45,0	11,2	5,6
16.	0	0	2,2	10,1	32,6	55,0	0	2,2	6,7	32,6	24,7	33,7	0	4,5	21,3	39,4	28,0	6,7
17.	0	1,1	5,6	20,2	37,0	36,0	0	2,2	13,5	45,0	27,0	12,4	0	0	1,1	28,0	40,5	30,3

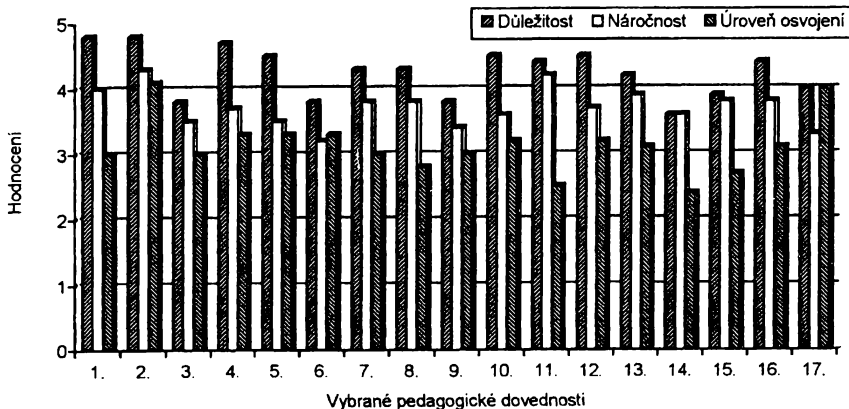
Tab. 2b

	Důležitost					Náročnost					Úroveň osvojení							
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1.				4,8						4,0						3,0		
2.				4,8						4,3						4,1		
3.				3,8						3,5						3,0		
4.				4,7						3,7						3,3		
5.				4,5						3,5						3,3		
6.				3,8						3,2						3,3		
7.				4,3						3,8						3,0		
8.				4,3						3,8						2,8		
9.				3,8						3,4						3,0		
10.				4,5						3,6						3,2		
11.				4,4						4,2						2,5		
12.				4,5						3,7						3,2		
13.				4,2						3,9						3,1		
14.				3,6						3,6						2,4		
15.				3,9						3,8						2,7		
16.				4,4						3,8						3,1		
17.				4,0						3,3						4,0		

Graf průměrných hodnocení studentů NŠ



Graf průměrných hodnocení studentů VVP



MUSIL, R. Studentský pohled na osvojované pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 96–102. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Roman Musil, Pedagogická fakulta MU, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno

Diagnostika postojů ke škole a učitelskému povolání u studentů učitelství

Miroslav Chráska

Úvodem

Příprava budoucích učitelů je složitý edukační proces, jehož výstupy je možno spatřovat (při určitém zjednodušení) ve třech hlavních oblastech: v oblasti osvojování pedagogických vědomostí (potřebných pro úspěšnou pedagogickou činnost), v oblasti vytváření specifických pedagogických dovedností a v oblasti formování odpovídajících postojů k učitelskému povolání a edukační realitě vůbec.

V učitelské přípravě se tradičně věnuje pozornost zejména diagnostice vědomostí, méně již diagnostice dovedností a téměř žádná systematická pozornost se v přípravě učitelů nevěnuje diagnostice jejich postojů k edukační realitě a učitelské práci. Pro úspěšnou činnost učitele je přitom velice důležité (někdy dokonce nejdůležitější), zda budoucí učitel má k učitelské práci a profesi vybudovány žádoucí postoje.

Postoje k edukační realitě chápeme jako sklony žáků nebo studentů ustáleným způsobem reagovat na jednotlivé prvky a situace edukační reality a na sebe sama (Hartl, 1996). Postoje k učitelské profesi se například vytvářejí na základě působení mnoha (často složitě podmíněných) vlivů (proměnných). Mezi těmito vlivy mají významné místo osvojované pedagogické vědomosti a dovednosti, ale také řada dalších faktorů jako např. zkušenosti studenta získávané při pedagogických praxích, koncepce učitelského vzdělávání uplatňovaná na vysoké škole, společenské klima atd. Velkou roli při vytváření postojů k edukační realitě mají pochopitelně i vnitřní proměnné na straně studenta, např. jeho zájmy, motivace, interpersonální vztahy atd. Vzhledem k tomu, že postoje k učitelskému povolání a edukační realitě jsou v nemalé míře ovlivňovány kvalitou učitelské přípravy na vysoké škole, mohou být vytvořené postoje do jisté míry i ukazatelem její úspěšnosti a účinnosti.

Diagnostika postojů studentů k učitelskému povolání, edukační realitě a k učitelské práci je značně nesnadná, protože se jedná o velmi subtilní a jen obtížně postižitelnou proměnnou. Klasické postojové škály jsou pro rutinní diagnostikování ve školní praxi málo vhodné a navíc poskytují informaci, ve které jsou postoje posuzovány pouze jednodimenzionálně (víceméně vyjadřují hodnocení daného prvku edukační reality zkoumanou osobou). Na základě dříve provedených výzkumů (Chráska, 1995, 1996, 1997) se domníváme, že je možno postoje k učitelskému povolání (a postoje k edukační realitě vůbec) poměrně přesně zachycovat pomocí nástrojů, vytvářených na principu *sémantického diferenciálu*. Tento systém měření postojů vychází z toho, že konotativní významy vhodně zvolených pojmů se mohou stát indikátory postojů k edukační realitě. Měřením konotativ-

ního významu těchto indikátorů zachycujeme v podstatě postoje jednotlivých osob k těm prvkům reality, které dané indikátory reprezentují. Toto měření postojů je výhodné také tím, že umožňuje vyjadřovat postoje paralelně ve více rovinách (faktorech). Další výhodou navrhovaného systému měření je, že poskytuje poměrně velký počet kvantitativně zpracovatelných dat, což umožňuje kontrolu kvality měření (reliabilita měření, konstruktová validita škál).

Výzkum vlastností škál sémantického diferenciálu

Věrohodnost měření sémantickým diferencialem je v podstatné míře závislá na kvalitě škál, kterými se měření uskutečňuje. Proto jsme v rámci řešení vědeckovýzkumných projektů v roce 1998 věnovali zvýšenou pozornost vlastnostem posuzovacích škál.

Škály, které jsou schopny zachycovat postoje k edukační realitě se používají buď k měření postojů studentů k budoucímu učitelskému povolání, nebo k měření postojů žáků ke škole. Ověřování vlastností škál je proto možno realizovat buď na vzorku studentů připravujících se na učitelské povolání, nebo na vzorku žáků, kteří vypovídají o svých postojích ke škole, kterou navštěvují. Náš pilotní výzkum jsme uskutečnili na vzorku 83 žáků základní školy.

Cílem výzkumu bylo nalézt a vybrat nejvhodnější škály pro měření postojů ke škole a k edukační realitě vůbec, ověřit jejich validitu a navrhnout optimální způsob interpretace výsledků měření.

Vzorku žáků bylo předloženo 11 pojmových indikátorů, vždy s 10 sedmibodovými posuzovacími škálami. Tabulka 1 uvádí příklad pojmového indikátoru NAŠE ŠKOLA a použité posuzovací škály.

K analýze vlastností navržených škál bylo použito výsledků posuzování všech respondentů ve všech předložených pojmových indikátorech, tzn. že u každé škály bylo analyzováno celkem 913 jejich použití. Při analýze výsledků byly nejdříve vypočítány korelace mezi výsledky v jednotlivých škálách (tabulka 2).

Výsledky provedené korelační analýzy byly podrobeny klasické faktorové analýze. Z tabulky 3 je patrné, že výsledky měření jsou nejvíce ovlivněny prvními dvěma společnými faktory, které společně objasňují téměř 70 % zjištěné variability. Další společné faktory (třetí a čtvrtý) jsou výrazně slabší než první dva.

Vzhledem k uvedeným výsledkům jsme se rozhodli extrahovat při faktorové analýze pouze dva společné faktory. Tabulka 4 uvádí nerotovanou faktorovou matici s faktorovými náboji a komunalitami u jednotlivých škál.

Nerotovaná faktorová matice byla převedena na rotovanou pomocí pravouhlé rotace typu VARIMAX (tabulka 5). Všechny statistické analýzy byly prováděny na počítači v programových systémech Excel 5.0 a Statgraphics 5.

V tabulce 5 jsou hvězdičkou označeny tzv. reverzní škály, tj. škály, které mají převrácené krajní body. U těchto škál jsou faktorové náboje záporné.

Dominantní sycení jednotlivých škál je vyznačeno v tabulce 3 tučným tiskem. Jestliže sledujeme, u kterých škál je dominantní sycení jednotlivými faktory, zjišťujeme, že škály *náročný – nenáročný*, *přísný – mírný*, *obtížný – snadný* a *těžký*

Tab. 1: Záznamový list pro posuzování sémantickým diferencíálem

NAŠE ŠKOLA			
1	dobrá	□ □ □ □ □ □ □ □	špatná
2	nenáročná	□ □ □ □ □ □ □ □	náročná
3	nepříjemná	□ □ □ □ □ □ □ □	příjemná
4	světlá	□ □ □ □ □ □ □ □	tmavá
5	přísná	□ □ □ □ □ □ □ □	mírná
6	snadná	□ □ □ □ □ □ □ □	obtížná
7	krásná	□ □ □ □ □ □ □ □	ošklivá
8	problémová	□ □ □ □ □ □ □ □	bezproblémová
9	sladká	□ □ □ □ □ □ □ □	kyselá
10	těžká	□ □ □ □ □ □ □ □	lehká

- *lehký* mají dominantní sycení v prvním faktoru. Vzhledem k tomu, že uvedené škály vyjadřují, jak dalece jsou pojmové indikátory pocítovány respondenty jako „cosi“ spojeného s námahou, obtížemi, proměnami či aktivitou, označujeme tento společný faktor pracovní jako *faktor energie*.

Škály *dobrý - špatný*, *příjemný - nepříjemný*, *světlý - tmavý*, *krásný - ošklivý*, *sladký - kyselý* vyjadřují, jak dalece je daný pojmový indikátor respondenty hodnocen pozitivně (jak dalece je pro ně „dobrý“ či „špatný“). Faktor, který je vymezen uvedenými škálami, označujeme (ve shodě s Osgoodem, 1957) jako *faktor hodnocení*.

Názornou představu o faktorovém sycení jednotlivých škál si lze učinit také z obr. 1, kde jsou faktorové náboje škál zobrazeny jako body v dvojrozměrném diagramu.

Diagram byl sestaven pro absolutní hodnoty faktorových nábojů. Z obrázku je patrné, že 5 použitých škál má dominantní sycení ve *faktoru energie*, zatímco zbývajících 5 škál má dominantní sycení *faktorem hodnocení*.

Závěrem

Na základě popsaného výzkumu (ale i na základě dřívějších výzkumů - Chráška, 1995, 1996, 1998) jsme dospěli k závěru, že měření postojů v té podobě, jak je popisováno např. Osgoodem a kol.(1957) a dalšími autory, v našich sociálně kulturních podmínkách nevyhovuje a poskytuje poněkud zkreslený obraz reality. Diskrepance

Tab. 2: Korelační matice pro výsledky měření v jednotlivých škálách

	š1	š2	š3	š4	š5	š6	š7	š8	š9	š10
š1	1	0,417	-0,674	0,570	-0,472	0,525	0,650	-0,484	0,547	0,511
s2	0,417	1	-0,430	0,307	-0,608	0,660	0,323	-0,484	0,328	0,614
š3	-0,674	-0,430	1	-0,605	0,505	-0,516	-0,629	0,474	-0,545	-0,471
š4	0,570	0,307	-0,605	1	-0,379	0,404	0,613	-0,376	-0,525	0,414
š5	-0,472	-0,608	0,505	-0,379	1	-0,666	-0,401	0,507	-0,392	-0,604
š6	0,525	0,660	-0,516	0,404	-0,666	1	0,471	-0,580	0,399	0,716
š7	0,650	0,323	-0,629	0,613	-0,401	0,471	1	-0,477	0,640	0,496
š8	-0,484	-0,484	0,474	-0,376	0,507	-0,580	-0,477	1	-0,405	-0,579
š9	0,547	0,328	-0,545	0,525	-0,392	0,399	0,640	-0,405	1	0,432
š10	0,511	0,614	-0,471	0,414	-0,604	0,716	0,496	-0,579	0,432	1

Tab. 3: Celkové výsledky faktorové analýzy

Faktor	Procenta variability	Kumulativní procenta
1	55,8	55,9
2	12,9	68,7
3	5,5	74,2
4	5,0	79,2
5	4,3	83,5
6	4,1	87,6
7	3,8	91,4
8	3,1	94,5
9	2,9	97,4
10	2,6	100,0

mezi Osgoodovými a našimi nálezy se objevují zejména v interpretaci nalezených společných faktorů.

Existence faktoru „*potence*“, který je u Osgooda vymezován škálami typu: *silný – slabý, lehký – těžký, hrubý – jemný* se v našich sociálně kulturních podmínkách nepotvrdila. Při analýze do tří společných faktorů jsme v našich dřívějších výzkumech (Chráska, 1997, 1998) našli na místě druhého nejsilnějšího faktoru poněkud jiný faktor, který jsme označili jako *faktor náročnosti*. Tento faktor je dominantně sycen ve škálách typu: *náročný – nenáročný, přísný – mírný, lehký – těžký*. Třetí faktor uváděný C. Osgoodem (*faktor aktivity*) vystupoval ve všech našich pokusech jako faktor poměrně slabý, značně nestabilní, který bylo obtížné jednoznačně interpretovat.

Na základě provedených výzkumů a na základě celé řady statistických analýz proto navrhuje popis faktorové struktury postojů k edukační realitě pomocí dvou společných faktorů. Tyto faktory jsme vymezili na základě objektivní

Tab. 4: Nerotovaná faktorová matice

Škála	1. faktor	2. faktor	Komunalita h^2
š1,	0,78770	0,26108	0,68864
š2	0,69074	-0,48973	0,71696
š3	-0,78670	-0,26705	0,69022
š4	0,69211	0,42736	0,66165
š5	-0,74241	0,35817	0,67947
š6	0,80011	-0,37452	0,78043
š7	0,76475	0,41079	0,75358
š8	-0,71814	0,19266	0,55285
š9	0,69423	0,38431	0,62964
š10	0,78575	-0,31851	0,71884

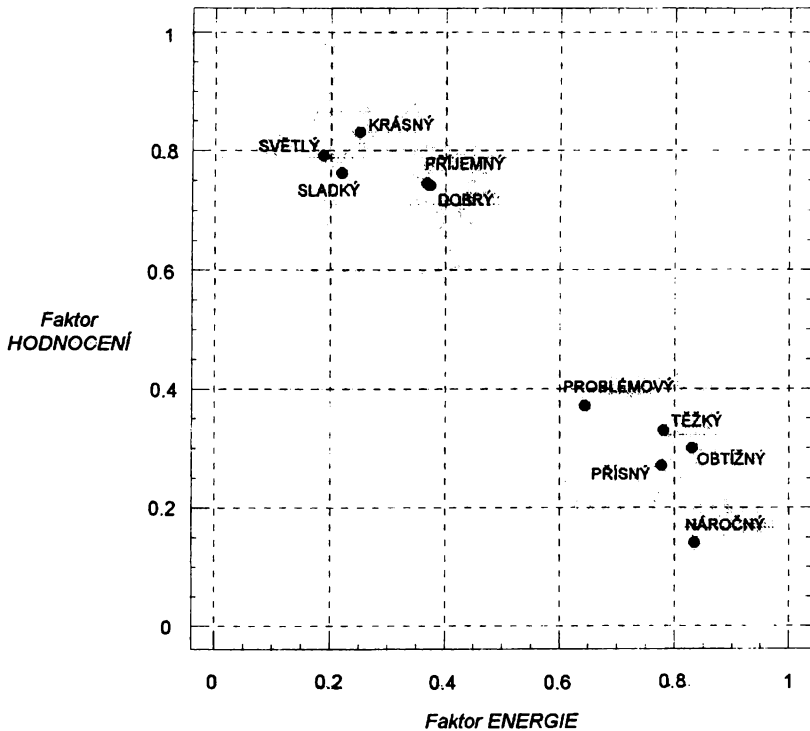
Tab. 5: Rotovaná faktorová matice

Číslo škály	Škála	Faktor energie	Faktor hodnocení	Komunalita h^2
š1	dobrý – špatný	0,37296	0,74131	0,68864
š2	náročný – nenáročný	0,83483	0,14148	0,71696
š3	nepříjemný – příjemný *	-0,36803	-0,74483	0,69022
š4	světlý – tmavý	0,18782	0,79144	0,66165
š5	mírný – přísný	-0,77844	-0,27109	0,67947
š8	obtížný – snadný	0,83082	0,30029	0,78043
š7	krásný – ošklivý	0,25093	0,83103	0,75358
š8	bezproblémový – problémový *	-0,64433	-0,37107	0,55285
š9	sladký – kyselý	0,21974	0,76247	0,62964
š10	těžký – lehký	0,78108	0,32978	0,71884

deskripce skutečného fungování posuzovacích škál a pracovně je označili jako *faktor aktivity a faktor energie*.

Literatura

- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Nakladatelství Tercie, 1996.
- CHRÁŠKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Nakladatelství Univerzity Palackého, 1998.
- CHRÁŠKA, M. *Attitudes of Czech Pupils to School and their Factor Analysis*. <http://www.leeds.ac.uk/ecer98.htm> (příspěvek přednesený na Evropské konferenci pedagogického výzkumu, Ljubljana 1998).
- CHRÁŠKA, M. Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a edukační realitě? *Pedagogika*, 48, 1998, č. 1, s. 54–66.
- CHRÁŠKA, M. K měření výsledků práce škol v nekognitivní oblasti. In *Sborník ze 7. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*, Olomouc: Pedagogická fakulta, 1997, s. 100–105.



Obrázek 1: Faktorové náboje škál

- CHRÁSKA, M. *Měření a srovnávání výsledků jednotlivých typů škol v nekognitivní oblasti*. Resortní výzkum MŠMT RS 071. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1997.
- CHRÁSKA, M. *Postoje budoucích učitelů k učitelské profesi*. In *Sborník z konference Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1998, s. 112–117.
- CHRÁSKA, M. *Postoje studentů učitelství a učitelů v praxi k učitelské profesi*. Závěrečná zpráva vnitřního grantu Univerzity Palackého. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1996.
- CHRÁSKA, M. *Sémantické pole budoucích učitelů*. Závěrečná zpráva vnitřního grantu Univerzity Palackého. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1995.
- CHRÁSKA, M. *Změny v sémantickém prostoru studentů pedagogické fakulty*. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 1, s. 64–76.
- JANOŮŠEK, J. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN 1986.
- KARWOSKI, T. F., ODBERT, H. S., OSGOOD, CH. E. *Studies in synesthetic thinking: II. The roles of form in visual responses to music*. University of Illinois, 1942.
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.

- OSGOOD, C., SUGI, G., TANNENBAUM, P. *The Measurement of Meaning*. Urbana, III, University of Illinois Press, 1957.
- PEERS, I. S. *Statistical Analysis for Education and Psychology Researchers*. London: Falmer Press, 1996.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997.
- SHAIN, M. E., WRIGHT, J. M. *Scales for Measurement of Attitudes*. New York: McGraw-Hill, 1963.

CHRÁSKA, M. Diagnostika postojů ke škole a učitelskému povolání u studentů učitelství. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 103–109. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Miroslav Chráska, CSc., Pedagogická fakulta UP, Katedra pedagogiky, Olomouc

Projekty rozvíjení pedagogických dovedností

Rozvíjení sociálních dovedností ve strukturovaném bloku profesních praktik z psychologie

Jaroslav Řezáč

V rámci grantového úkolu GA ČR č. 406/98/1375 „*Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*“ (garant doc. dr. V. Švec), řešeného na katedře pedagogiky PdF MU v Brně, se pokoušíme ve spolupráci s dr. H. Horkou o nové pojetí psychologických a pedagogických praktik, zařazených v prvním a druhém ročníku studia učitelství 1. stupně ZŠ.

Dlouhodobým cílem našeho výzkumného zájmu je projekt strukturovaných interakčních cvičení chápaných jako:

- relativně samostatná součást dovednostní **psychologické přípravy**, tzn. že obsah a pojetí cvičení reflektuje potřeby psychologického vzdělávání a respektuje kontext psychologické přípravy učitele (intradisciplinární vztahy),
- součást **pedagogicko-psychologické přípravy**, respektující potřeby následné výuky pedagogických disciplín (interdisciplinární vztahy), především pak profesních praktik pedagogických.

A. Východiska

Sociální prostředí vysoké školy plní nepochybně významnou socializační funkci. Příchod do náročného prostředí akceleroje sociální zrání. Utváří se prekoncepce učitelské role, dochází k prvním střetům očekávání a reality a zároveň i k faktickému osvojování socioprofesionální role učitele.

Obrazně řečeno: v prvních semestrech se student jistě nestává *cestovatelem*, avšak od prvních dnů se již ocitá na imaginární *cestě* a zcela reálně *cestuje*. Onu imaginární cestu lze „upravovat“. Můžeme ji „vyvýšit“, aby z ní byl dobrý rozhled, můžeme přidat rozcestníky a možná poskytnout i podrobné mapy s vysvětlivkami a upozorněními na vše, co by se nemělo přehlédnout, co je třeba si zapsat či zakreslit do deníku...

Existuje ovšem i jiný přístup. Vydat se na cestu společně, společně objevovat nové kraje a také ostatní cestovatele, kteří směřují stejným směrem, ačkoliv ještě

neví přesně, co se za obzorem vynoří. Povídat si při tom, možná se i přít, hájit svůj směr, tempo a techniku chůze, a přitom respektovat totéž u druhého a pomáhat si mj. i tím, že se spravíme o tom, jak se ty různé kopečky, vyvýšeniny, vršky a hory jeví právě z toho místa, kudy kráčíme my a které ten druhý z toho svého úhlu pohledu spatřit nemůže...

I bez složité terminologie lze vyjádřit to, co je v té chvíli ve hře: mladí, nepříliš zkušené lidé, z nichž některé přitahuje cíl (o němž mají ovšem logicky svoji subjektivní představu), jiní se na oné imaginární cestě k učitelství objevili spíše shodou okolností (nevyšly jiné cesty...), další mají možná rádi samo toulání a rádi se nechávají překvapit, kam vlastně dojdou... Možných variant je jistě mnohem více.

Všichni tito lidé s různými motivy, záměry a očekáváními jsou spojeni onou cestou, řečeno jinak: sociální situací, sociálním prostorem. Společným zájmem všech může být z naznačeného hlediska snad jenom potřeba vyznat se sami v sobě ve vztahu k profesnímu životu – ke *krajině*, ve které se nacházejí. A právě od tohoto sjednocujícího momentu odvíjíme koncepci úvodního, psychologického bloku praktik.

Metodika praktik vychází z obecně přijímaného předpokladu, že začlenění jedince do reálných (byť modelových) problémových interakčních situací a jeho identifikace s určitou rolí v kontextu ostatních prvků problémové situace, vytváří podmínky k cílenému a přitom (z hlediska subjektu) relativně spontánnímu interakčnímu učení.

Očekávaným efektem takto iniciovaného učení jsou nejen změny motivace, způsobů nazírání sebe i situací, ale též vytváření předpokladů pro pozitivní změny sociálních rysů osobnosti (tolerance, kooperativnost, sociabilita, sociální tvořivost etc.).

Zároveň chceme dát účastníkovi impuls k dalšímu hlubšímu sebepoznání v kontextu socioprofesionálního rozvoje (profesionální přípravy) a zároveň naznačit cestu k němu včetně možností seberegulace a sebekultivace.

B. Cíle praktik

Hlavní cíle:

1. navození a usnadnění sebeotevření,
2. motivace k sebepoznávání a seberozvoji sociálních dovedností podmiňujících efektivitu přípravy na profesi,
3. kultivace sociálního chování a sociálních dovedností podmiňujících úspěšnost dějů uvedených ad 1 a 2.

Navození a usnadnění sebeotevření

Již jsme naznačili, že proces vývoje sebereflexe má etapovitou povahu a že se odvíjí od počátečního sebeotevření („dovnitř“ a „ven“) až ke kultivované sebereflexi

(případně až ke zralé autodiagnostice).¹ Proto se v psychologickém bloku praktik zaměřujeme především na etapy úvodní.

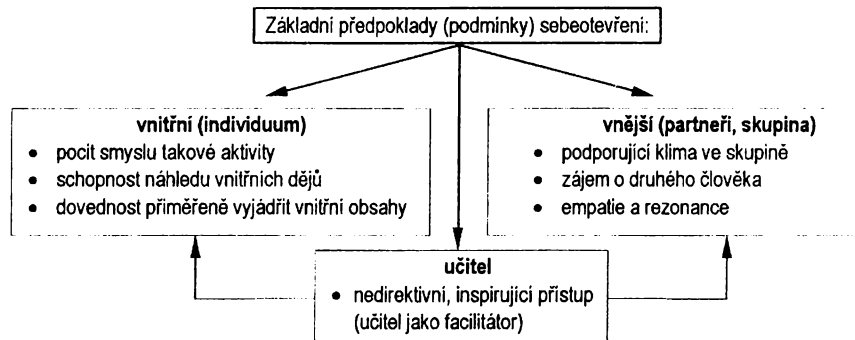
Naše zkušenosti naznačují, že otevření se, zvláště pak otevírání se „IN“ (*dovnitř*) je hlavním problémem první etapy, protože se jeví jako předpoklad rozvoje sebenahlížení. Jde zároveň o problém složitý metodicky („jak ji rozvíjet“), ale též metodologicky („jak ji zkoumat“) i teoreticky („co to je?“).

Je otevření se *dovedností* nebo spíše *sociálním rysem*? Znamená především „*umět*“ se otevřít, či spíše „*dokázat*“ se otevřít, či popřípadě „*být*“ otevřený. **Otevření** chápeme jako stav, projevující se ochotou k sebezprojevení či sebezprezentaci. Tento stav je limitován úrovní dovedností² adekvátně vyjádřit vnitřní prožitky či myšlenky a dovedností přijmout, projevit a poskytnout zpětnou vazbu.

Otevřenost chápeme jako sociální rys, vlastnost osobnosti, jeden z důležitých předpokladů optimalizace meziosobních vztahů. **Otevřenost IN** chápeme jako ochotu přijímat názory, prožitky, soudy apod. jiných bez bariér (předsudků, apriorních hodnotících stereotypů atd.). **Otevřenost OUT** chápeme jako ochotu prezentovat hodnotící soudy, zpětnovazební informace apod. k jiným osobám a prvům vnějšího prostředí bez záměru je jakkoliv ohrozit či poškodit.

Jak strukturovat tento děj tak, aby bylo možno podrobit zkoumání jeho průběh, podmínky, determinanty vývoje (rozvíjení)? Jak jej terminologicky nazírat tak, abychom byli schopni promítat výsledky zkoumání do praktického života a nepřispěli pouze k produkci dalších schémat a teoretických paradigmat?

Z hlediska praktické realizace cvičení lze základní podmínky sebeotevření v podmínkách výcvikové skupiny vymežit následovně:



¹Viz Řezáč (1997). V této stati jsme rovněž charakterizovali specifika jednotlivých etap.

²*Dovednost* chápeme jako způsobilost k provádění určitých činností a aktivit, vázanou na určitou činnost či aktivitu a strukturovanou v závislosti na obsahu, formě a kontextu činností, v nichž se v průběhu socializace utvářela. Vnitřní stránka dovedností je sycena *schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy, prožitky* apod. (podrobněji Švec, 1998). *Schopnost* chápeme jako individuální potenciál jedince, obecný předpoklad jednotlivých dovedností, závislý na vlohách (celkové vrozené výbavě člověka), latentní do doby, než je vědomě či nevědomě, cíleně či spontánně rozvíjen jako součást celkové osobnostní kompetence.

Otvírání se profesi chápeme jako proces postupného objevování:

- motivů profesní volby,
- atributů profese,
- struktury profesních činností, aktivit,
- struktury meziosobních a sociálních vztahů,
- vlastních dispozic, úrovně dovedností, schopností a kompetence ve vztahu k profesi a přípravě na profesi (studiu učitelství),
- potřeb profesního i osobnostního seberozvoje,
- možností doplňujících technik přípravy na profesi.

Významným inspirativním zdrojem kultivace otevřenosti je pojetí *sebeexplorace*, jak je známe z humanistické psychoterapie.

Motivace k sebepoznávání a seberozvoji

Převažující část studentů prvního ročníku učitelství 1. stupně ZŠ přitahuje „odhalování“ vnitřních, skrytých vlastností jiného člověka. Tato zřetelná tendence však není provázena teoretickým zázemím potřebným k hlubší interpretaci psychologické reality. Poznatky ze středních škol jsou, snad s výjimkou studentů přicházejících ze středních pedagogických škol, pro elementární výcvik v psychologické diagnostice a autodiagnostice nevyhovující. Na začátku prvního ročníku se studenti teprve seznamují se základy psychologického myšlení.

A tak začátky vlastního kultivovaného sebeobjevování je třeba chápat spíše jako „motivování k pozdější odpovědné a erudované autodiagnostice“, jako **motivaci sebeobjevováním**. Nově objevovaná skutečnost a samo objevování má pro jedince smysl, pokud pociťuje, jak se vztahuje k jeho reálnému chování. Pokud nově poznané vstupuje do života jako „zasahující“, tj. „využitelné“, „ovlivňující“, „měnící“.

Proto je vhodné volit modelové situace pro cvičení na základě „burzy nápadů“ účastníků a respektovat, že je více oslovují situace běžného života a interakční problémy, které se povětšinou nevztahují k realitě pedagogické.

Zdá se, že propojení praktik s následným blokem pedagogickým umožňuje respektovat tato specifika a soustředit se na místo vytváření „pseudodiagnostických“ dovedností na vytváření jejich potřebných předpokladů. Zaměřujeme se proto na kultivaci:

- reflexe vlastních osobnostních **rysů, vlastností**, specifík, zvláště těch individuálních proměnných, které jsou podstatné pro utváření identity osobnosti,
- reflexe směřování, **tendencí a cílů**,
- identifikace (rozpoznání) skutečných (často skrytých) motivů individuálních cílů („*co vlastně skutečně chci*“; „*co chci a proč to vlastně chci*“),
- rozpoznání reálnosti cílů (změny aspirací); („*je dosažení mých cílů vůbec reálné*“;); tedy reflexe všech těch proměnných, které ve svém souhrnu tvoří **sebe-pojetí osobnostní a zvláště profesní**,
- nahlížení vlastní úrovně **reflektivní a sebehodnotící kompetence** (hlavní předpoklad přechodu k utváření autodiagnostických dovedností).

Kultivace sociálního chování a sociálních dovedností

Všude tam, kde jsou reakce jedince *vztaženy* k sociálnímu světu, kde jeho jednání ovlivňuje *fenomén skupiny*, všude tam, kde nastává projekce sociálních vztahů do vztahů mezilidských (obzvláště u rolového chování), jde o chování sociální.

Kultivované sociální chování je z hlediska osobnostního *autentické a svébytné*,³ z hlediska postupu *asertivní a taktické*, z hlediska formy *integrované a kongruentní* a z hlediska obsahu *tvořivé, produktivní a hodnotné*.

Jako taktické označujeme v kontextu interakčních cvičení takové sociální chování, které odpovídá objektivním potřebám řešení interakčního problému. Jde především o dovednost rozpoznat problém, předefinovat ho na úkol a realizovat řešení.

Integrované chování se vyznačuje jednak harmonií, tzn. že jednotlivé stránky (kognitivní, emotivní, volní) a prvky (zúčastněné dílčí děje) tvoří sladěný celek (samo chování není vnitřně rozporné) a dále konzistencí (tzn. že chování je relativně stabilní i při změně situačních podmínek nebo prostředí). Kongruentní chování – chování příznačné souladem jeho vnitřních a vnějších komponent (vnější chování odpovídá vnitřnímu prožívání).

Jak už jsme zdůraznili, vycházíme z obecné teze, že určitou způsobilost strukturuje povaha úkolu, resp. povaha situace, a proto i kultivaci sociálního chování i sociálních dovedností je třeba důsledně vztahovat k určité konkrétní (reálné či modelové) situaci.

Situace, v níž se člověk ocitá, iniciuje člověka k akci, k adekvátní odpovědi. Situace v podstatě vyžaduje, aby jedinec:

- a) správně **rozpoznal** vnější **očekávání**, jež se k němu vztahují,
- b) správně zvolil **taktiku** a **strategii** přiměřenou situační **výzvě**,
- c) odpovídajícím způsobem na ni **reagoval**, tj. aby jeho sociální chování bylo přiměřené, **harmonické** a **konzistentní** a **kongruentní**.

Například: učitel přichází poprvé do třídy, v níž to „*vše probíhající pranicí*“. Adekvátní změna situace od učitele vyžaduje (a) upoutání pozornosti, (b) zklidnění a navázání kontaktu se žáky. Pokud učitel správně „*nepřečte situaci*“ a strategický cíl bude spatřovat primárně v prezentaci své moci („*oni musí vědět hned od počátku, kdo je tu pánem a že tohle já nestrpím*“), zvolí patrně ne zcela adekvátní způsob řešení problému. Stimulem jeho jednání nebudou podněty, vycházející ze situace, ale impuls odvíjející se od (dejme tomu) labilního sebecitu učitele, který daná situace pouze asociativně „*zjistřila*“. Zvláště u problémů interakční povahy je tedy správná percepce a **interpretace situace** klíčovou záležitostí.

Vyhovuje nám pojetí dovednosti jako „**komplexnější způsobilosti**“, protože i uvedený jednoduchý příklad naznačuje, že „*dovednost navázat kontakt*“

³Výcvikové techniky proto musí důsledně respektovat nezávislost a jedinečnost účastníka. K úskalím skupinových aktivit patří fakt, že se skupina může stát objektem závislosti stejně jako dominantní osobnost.

není jen souhrnem „*zvnitřněných činností*“ (i když ty ve smyslu teorií interiorizace nepochybně tvoří její fundament).⁴

Navázání kontaktu (jako reálné sociální chování) předpokládá, že jedinec nejprve přestrukturuje – vzhledem k povaze situace všechny „vnitřní obsahy a děje“ tak, aby aktuálně umožnily realizovat potřebný sled aktů chování.

Ve hře je úroveň pozornosti, senzitivita a kvalita percepce, aktualizována je suma již upevněných znalostí, které se asociují se situací (*co už vím o chování dětí v takové situaci?*), aktuálně se vyhodnotí dosavadní zkušenosti (*co se mi již osvědčilo dříve v obdobné situaci?*), mobilizují se energetické zdroje organismu i „duše“ (*jsem v kondici, která mi dovolí realizovat mé záměry?*), a do „operační paměti“ jsou připraveny vstoupit již vytvořené dílčí i obecnější (komplexnější) dovednosti (např. komunikační, organizační . . .). To vše (a ještě mnoho dalšího) předznamenává reálné jednání, jež se záhy projeví jako efektivní (správné, přiměřené), nebo naopak jako neefektivní, nepřiměřené situaci. Aktuální mobilizace vede k *funkčnímu uspořádání vnitřních dispozic a aktuálních dějů*. To vše předznamenává aktuální způsobilost učitele vyrovnat se s reálnou situací.

Vnitřní odpovědí subjektu je naladění, stenizace, připravenost, vnější odpovědí je situační chování a jednání.

Dovednosti se zde jeví jako součást širší vnitřní odpovědi na vnější požadavky vyplývající ze situace. Právě tzv. **situační výzva** tedy aktuálně strukturuje reálné chování i dovednost(i). V reálné situaci se dovednost nejen projeví, ale zároveň se v závislosti na dalších situačních vlivech modifikuje do nové podoby (struktura) či do nové úrovně (míra automatizace, stupeň zobecnění atd.).⁵

Je tedy třeba vyjít z analýzy situace a k ní vztáhnout uvažování o kompetenci, resp. o aktuální připravenosti.

Z hlediska naší koncepce projektu praktik jde o to, aby se student naučil číst svoji aktuální i globální (životní) situaci. Chceme napomoci tomu, aby tuto situaci vnímal za pomoci skupinové zpětné vazby jako zrcadlo, jako otevřenou a rozepsanou autobiografickou knihu.

⁴Tato „zvnitřněná činnost“ žije svým relativně autonomním vnitřním životem v tom smyslu, že podobně jako se vnější činnosti aktivity proměňují v kontextu vnějších podmínek (odpor materiálu, zásahy vnějších objektů apod.) dochází zde k proměnám nepřímo závislých na vnějším světě. Uplatňují se zde vnitřní procesy, mechanismy a obsahy (promyšlení, vnitřní dialog, vizualizace činností, fantazijní „přehrávání situací“, konfrontace se zkušenostmi atd.).

⁵Často se zdůrazňuje, že dovednost je „zautomatizovaná“. Život je však příliš „ne-standardní“, než aby člověk mohl obstat se sumou (jakkoliv obrovskou) latentních automatismů, které by byly „spuštěny na příslušný signál“. Úkolová situace vyžaduje téměř vždy aktuální modifikaci osvojených stereotypů. Přímou v reálných aktivitách probíhá „se-souhlasení“ vnitřních „navyklých“ způsobů činností (dovedností) se *strukturou* (stručně řečeno – *požadavky*) situace. Pouze výrazně rigidní jedinec obvykle nevládá tuto transformaci vnitřních předpokladů v reálný nástroj řešení aktuálního problému a ztroskotává, nebo se vyčerpává opakováním v dané situaci neproduktivního postupu. Postupu, který byl zautomatizován v řadě obdobných nebo velmi blízkých situacích, který však spolehlivě zajišťuje úspěch právě jen v situacích analogických.

Vedle profesní kompetence odlišujeme ještě **situační kompetenci**, tj. *aktuální připravenost vztáhnout veškeré vnitřní dispozice k problémové či úkolové situaci a využít energetický potenciál organismu a osobnosti k dosažení cíle*. Jde o pojem zahrnující hypoteticky poměrně širokou škálu psychického dění. Vyjadřuje *aktuální restrukturalizaci vnitřních obsahů a mobilizaci fyzických a psychických sil: zohledňující požadavky situace, cílenou potřebami jedince a poměřovanou jeho hodnotovou orientací*. I když jsme si vědomi určité vágnosti vymezení, považujeme pojem situační kompetence za užitečný. Naše zkušenosti z vedení interakčních cvičení naznačují, že u některých účastníků je největším problémem „*dovednost*“ připravit sám sebe na aktuální setkání s problémem, bez níž zůstává zvnitřněný „*rezervoár dílčích dovedností*“ nejednou nevyužit. Zdá se, že určitou kompetenci netvoří pouze určitá suma dovedností, ale až svébytná „*dovednost využít jich*“.

Při společné analýze videozáznamů z modelových problémových situací cvičení (psychologického a pedagogického bloku) se pokusíme odlišit, jaké proměnné podmiňují výkon a které dovednosti se uplatňují při zvládnání modelových situací (a později mikrovýstupů) a jaké další elementy vytvářejí spolu s těmito dovednostmi situační kompetenci. Pokusíme se identifikovat v kontextu modelových interakčních problémů jednotlivé elementy situační kompetence se zaměřením na psychologické (sociální) dovednosti a naznačit možnosti pozitivní intervence do její struktury.

Literatura

- ŘEZÁČ, J. K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 12–18.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1998.

ŘEZÁČ, J. Rozvíjení sociálních dovedností ve strukturovaném bloku profesních praktik z psychologie. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 110–116. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc., Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Poříčí 31, 603 00 Brno

Rozvíjení pedagogických dovedností v profesionálním praktiku z pedagogiky

Hana Horká

Abstrakt: Stať navazuje na příspěvek Řezáče (1998) a pojednává o etapách vytváření pedagogických dovedností v profesionálním praktiku z pedagogiky. Informace o výzkumném záměru jsou doplněny dílčími výsledky šetření, realizovaných se studenty oboru učitelství 1. stupně ZŠ.

Klíčová slova: Otevírání se profesi, objevování atributů profese, motivy k učitelství, profesní reflexe, sebereflexe, profesní identita, mikrovýstupy, pedagogické dovednosti.

V rámci výzkumného úkolu sledujeme vytváření pedagogicko-psychologických základů profesní kompetence studentů učitelství 1. stupně ZŠ. Naším cílem je teoretické a praktické zdůvodnění návaznosti psychologické a pedagogické části přípravy po stránce obsahové a organizační (viz Řezáče, 1998).

Výuka profesionálního praktika z pedagogiky ve 2. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň základní školy (4. semestr – 0/2) navazuje na **profesionální praktikum z psychologie** (2. semestr – 0/2). Při koncipování obsahu předmětu vycházíme z toho, že profesionální příprava učitele by měla mít určitou vnitřní gradaci – **od představ** o učitelských kompetencích k **činnostem**, které ověří jejich kompetenci pro výkon profese a umožní najít smysl vlastního seberozvoje. Pokračujeme v procesu „otevírání se“ profesi (profesionálním pedagogickým dovednostem) v rovině vztahů *student* (jako *učitel*) a *žák, student* (jako *učitel*) a *třída*.

V této stati předkládáme informace o našem výzkumném záměru, které doplňujeme dílčími výsledky šetření provedeném ve 2. ročníku studia učitelství 1. stupně ZŠ v letech 1996–98 (zejména při analýze mikrovýstupů metodami pozorování a posuzování, stimulovaného vybavování, neúplných vět, seberefektivních výpovědí, rozhovoru a anket ke zjišťování motivů volby profese, příp. proměn v průběhu studia).

Otevření profesi jako významnou podmínku pro přijetí profesní role sledujeme v následujících etapách:

1. Objevování atributů profese, hierarchie motivů:

Motivaci považujeme za důležitý předpoklad utváření pedagogických dovedností. Z našeho šetření vyplývá, že důvodem k rozhodnutí stát se učitelem jsou většinou (v 80 %) dlouhodobá přání a zájem o profesi („*Již od dětství jsem chtěla být učitelkou*“, „*Od malička jsem se chtěla podílet na rozvoji někoho, učit je novému*“, „*Splnil se mi dětský sen*“ apod.), láska k dětem, radost a spokojenost

z práce s dětmi (zejména u absolventů SPgŠ a SZŠ), všestrannost oboru (u 40% respondentů, např. „*Nebyla jsem nějak speciálně vyhraněná či zaměřená*“). Mezi perspektivní představy vedoucí k volbě studia učitelství lze zařadit i orientaci na určitou oblast, která se obvykle stává motivem pro volbu specializace ve studiu učitelství 1. stupně ZŠ (20 % respondentů se chce například věnovat hudbě, hře na klavír, cizím jazykům). V posledních letech se výrazně zmenšuje počet uchazečů o studium učitelství, kteří jsou motivováni soustavnou mimoškolní prací s dětmi (10 %) či prací „svých učitelů“ na ZŠ a SŠ (5 %).

Míra uvědomování si motivů, jejich zmapování a následná kultivace se stává významnou součástí profesní identity, neboť **motiv je prostředkem seberozvoje k profesní identitě**, k pedagogickému elánu (srv. Havlík, 1995; Průcha, 1997; Kantorková, 1997). Ve 2. ročníku zjišťujeme, že zájem studentů se prohlubuje (např. „*PdF mi dala nadšení a chuť zabývat se pedagogickými problémy*“, „*Některé hodiny jsou skvělé.*“ „*Pořádně jsem nevěděla do čeho jdu. Upřímně se mi tady však líbí. Předčilo to mé očekávání. Moc mi dávají informace o tom, jak k dětem přistupovat, jak s nimi pracovat. A vůbec, jak oni přemýšlejí a vnímají okolí. . .*“ „*V 1. ročníku to bylo moc teoretické. Nedovedla jsem si představit, že budu učitelka, ale ve druhém ročníku se už těším na svou třídu. . .*“ Pozitivní vliv mají i první pedagogické zkušenosti z hospitací ve školách.

Jako demotivující faktory studenti uvádějí **přílišné teoretizování, bazírování na nepodstatných věcech** (např. *výmyk, čistě A3*), **málo přímé práce s dětmi, memorování dlouhých textů, jen povrchní seznamování s některými obory** (*s malou dotací hodin*). Ojedinelé příznávají potíže, vyplývající z adaptace na nové podmínky („*Dlouhá škola od rána do večera a pak dojíždím, jsem často velmi unavená*“, „*Stýská se mi po domově*“, „*Rušné Brno*“, „*Život na fakultě je jako na kolotoči*“ apod.).

Při výuce vycházíme z toho, že **student něco prožívá, očekává**, má určitou **představu, prekoncept** o tom, jaký chce být učitel, má vzpomínky na učitele, „něco“ jej přivedlo k povolání, má určité vědomosti, zkušenosti, získané v průběhu vlastního vzdělávání, i první zkušenosti pedagogické z hospitací a mikrovyučovacích pokusů. Má svou představu „ideálního“ učitele (i opaku) i o tom, jak se stát dobrým učitelem, vzniklou na základě reflexe zkušeností, vlivů, typových znaků chování učitelů, projevů a reakcí k **objevování atributů profese**, analýzy individuálních pedagogických koncepcí o vztahu U–Ž a přístupu k žákovi.

Zjišťujeme, že studenti preferují kvality učitele, které korespondují s humanistickým pojetím jeho role. Chtějí se stát **učitelem spravedlivým, přístupným, chápatícím, vnímavým, citlivým k dětem, empatickým, tvořivým, nápaditým, všímavým, trpělivým, vzdělaným**. Tato skutečnost koreluje a podporuje tendence prohloubit osobnostní a sociální výchovu na fakultách (rozvoj sociální kompetence – schopnosti citlivé komunikace, empatie, porozumění jiným, rozvoj kooperace, tolerance, komunikativních dovedností apod.).

Objevování atributů profese dokreslují následující výroky studentů: „*Uvědomuji si náročnost povolání*“, „*Je to velmi zodpovědná práce*“, „*Je to obtížný, ale nádherný úkol*“, „*Moje chyba ve výchově by se už nemusela spravit*“, „*Mám*

strach, zda to zvládnou. Jsem osobnost? Přijmou mne žáci? Budu pro ně dobrá učitelka? Umím se prosadit? Mám dětem co dát?“ I přes výhrady k finančnímu a společenskému ocenění práce učitele, studenti hodljají pokračovat ve studiu, věří, že práci „zvládnou“, že „najdou učitelské místo“, že „seženou práci“.

2. Setkání s profesí – příležitosti k získávání profesních zkušeností z řešení pedagogické situace k vytvoření pozitivního vztahu k profesi:

Učitelské dovednosti se rozvíjejí v pedagogických situacích, v činnostech, např. při navozování kontaktu s dětmi ve výchovné situaci – při získávání jejich zájmu, přiměřeném vyjadřování (využívání prostředků *pedagogické exprese* – modulace hlasu, mimiky, gest i pomocných expresivních prostředků, jako jsou hra na nástroj, zpěv, kresby, přiměřené pohyby), rozlišování psychické reakce na podněty (být schopen pedagogického postřehu). V této fázi profesionálního výcviku se zabýváme v podstatě mikrostrukturou dovednosti navozovat a udržet kontakt s dětmi. Zajímá nás i rozvoj dovedností spojených s hodnocením výkonu svých kolegů a sebehodnocením, se získáváním zpětné vazby (jde zejména o pojmenování, analýzu, reflexi jednání žáků a vyhodnocení svého jednání).

Při získávání prvních praktických zkušeností vedeme studenty k tomu, aby si uvědomovali, popisovali, analyzovali a hodnotili vlastní zkušenosti z řešení pedagogických situací a problémů a uváděli je do vztahů a souvislostí s teorií (teoretizace praktických zkušeností). Pro realizaci mikrovýstupu je třeba, aby si studenti osvojili obsah učiva (včetně jeho výchovného využití), dokázali vhodně volit didaktické prostředky (zejména metody a pomůcky), organizovat a řídit. Velmi důležité jsou znalosti o žácích (např. v návaznosti na věkové zvláštnosti, volba adekvátní motivace), ale také znalost „sebe sama v roli učitele“ (silných a slabých stránek, stylu výuky, hodnotového zaměření. . .). To však vyžaduje, abychom studentům zajistili podmínky, umožňující prožitek úspěchu, dobrý pocit z prvotního kontaktu se žáky, atmosféru pohody, bezpečí pro rozvoj sebedůvěry a důvěry při ověřování vybraných pedagogických dovedností, zejména sociálně komunikativních, organizačních.

3. Získávání náhledu na sebe sama, objevování individuálních předpokladů a specifík, vlastních dispozic, úrovně schopností a dovedností k hledání vlastní koncepce pojetí učitelské profese,

tzv. vedení k autodiagnostice – k získávání zpětné vazby o vlastní činnosti, o kvalitě svého pedagogického působení jako prostředku ke zdokonalení, k cílenému a systematickému zpracovávání (analýze, zobecnění a hodnocení) zpětnovazebních informací. Možnost sebezpoznání umožňuje seberepcepci (jak vnímám sám sebe) a sebeakceptaci (sebepřijetí) v profesní roli k získání sebejistoty. Chceme přispět k tomu, aby se učitelství („kantořina“) stalo seberealizačním cílem studentů

(učitelů). Základem autodiagnostiky je učitelova **sebereflexe – proces hledání a odkrývání zdrojů rozvoje osobnosti, východisko autoregulace.**

V kontextu našich záměrů chápeme **sebereflexi a reflexi jako děj a jako prostředek profesního vývoje.** Profesní reflexi považujeme za druh zpětno-vazebního poznávání, za systematické zhodnocení studentovy „konkrétní zkušenosti“ z řešení pedagogické situace. Reflektivní model přístupu k učitelství (např. Švec, Kantorková, Svatoš) vychází z toho, že student si osvojuje profesí jako **novou životní roli.** Podněty pro sebereflexi mu poskytuje pedagogická teorie i praxe. Vedle poznatků z různých vědních oborů je třeba, aby student nacházel svou **profesní identitu,** reflektoval také svůj lidský pokrok a hlavně, aby nacházel **smysl na cestě profesního poznávání.** Dovednost **provádět reflexi svého výkonu je předpokladem sebezdokonalování.** Jen tak se student může stát přemýšlivým učitelem a převezme odpovědnost za svůj profesní sebezrovoj, za to „být učitelsky kompetentní“ (Kantorková, 1998, s. 132–135).

Pro naše potřeby lze využít schéma reflexivního cyklu (Petty, 1999, s. 363), který vychází z (1) **konkrétní zkušenosti** (získané při mikrovýstupu), dále z (2) **reflexe zkušenosti** (studenti se zamýšlejí nad tím, v čem byli efektivní a v čem neefektivní). V první fázi jde v podstatě o reflexi (na úrovni praktického vědomí podle Giddense (In Slavík, 1995, s. 56), o prostý popis faktů a reálných zásahů, nad jejichž příčinami a souvislostmi se student nezamýšlí, nepostihuje jejich hlubší podstatu a vzájemné souvislosti, (např. *odpovídá na otázky typu: Jak to dokážu s dětmi? Jaké pocity v nás vyvolávají žáci? Jaké pocity vyvolávají studenti v žácích?*) (3) **Abstraktní konceptualizace** spočívá v tom, že odpovídají na otázky typu „Proč se mi to podařilo? Proč se mi to nepodařilo?“ (4) **Hledání zobecněných příčin úspěchů a neúspěchů** se stává východiskem pro **plán aktivního experimentování** (pro úvahy o tom, co se ze zkušenosti naučili: Co by dělali jinak? Jak se mohou zdokonalit?). V této fázi jde již o diskursní poznávací úroveň podle Giddense (In Slavík, 1995, s. 56), která se projevuje situační analýzou včleněnou do širokého výkladového kontextu. Je vyjádřením snah po kontrole, a proto je nemyslitelná bez pojmenování, popisování a především vysvětlování skutečnosti.

V našem výzkumu jde o **reflexi sebe v situačním kontextu** (při dění ve skupině, ve třídě – při hospitaci). Chceme dát studentům prostor pro osobní zpětnou vazbu, pro diskusi o rozdílných způsobech vnímání, prožívání, interpretování a hodnocení pedagogické reality. Smyslem reflexe je učinit z neuvědomovaných obsahů obsahy uvědomované (kontrolovatelné a kontrolované) a především diskutované v rámci studijní skupiny. Jde vlastně o autentické osobní výpovědi o vlastní činnosti („příběhy vyučovací hodiny“) – o propedeutiku tzv. **reflektivních učitelských bilancí** jako relevantního výrazu individuálního pojetí výuky, jak o nich pojednává Slavík (1995, s. 59).

V profesionálním praktiku tak usilujeme o profesionalizaci „zevnitř“, tj. o osobní aktivní účast studenta na cestě ke své profesionalizaci (Švec, 1996; Svatoš, 1997; Slavík a Siňor, 1993), přičemž v tomto procesu jde o získávání náhledu

na sebe, sebezpoznání, sebeotevření po překonání případného neúspěchu s pomocí studijní skupiny a o odhalení stránek, které potřebují rozvoj.

Mikrovýstupy považujeme za prostředek utváření základních pozorovacích, hodnotících a sebehodnotících dovedností. Zaměřujeme se na **analýzu a hodnocení** prožitků, názorů a zkušeností (k přijetí odpovědnosti za vlastní profesní rozvoj) podle následujících kritérií: *Co se mi podařilo (nepodařilo)? Proč asi? Proč situaci takto prožívám? Co mne přivedlo k těmto názorům? Co mi pomohlo? Proč mám tyto problémy? Co musím se sebou dělat? Oč budu usilovat? S čím se budu identifikovat?*¹

V rovině **osobnostní** je sledován zejména vstup do role učitele, učitelův „sebeobraz“ (viz Struktura učitelova profesionálního Já podle Kelchtermanse, 1993, s. 448 – In Mareš a kol., 1996, s. 26–27).²

V rovině **instrumentální** je hodnocena úroveň profesionálních dovedností, zejména jak se student dokáže vcítit do pocitů, nálady a myšlení žáka a jak s ním umí účelně komunikovat.

Z dosavadních výsledků vyplývá, že studenti považují při mikrovýstupu za **nejdůležitější okamžik** navázání **kontaktu se žáky**, upoutání jejich pozornosti, pozitivní odezvu žáků („*Zaujala jsem děti.*“ „*Podařilo se mi děti vhodně motivovat k činnosti.*“ „*Děti mne vtáhly do dění.*“), příznivé **klima ve třídě** (pohodu, spolupráci dětí. . .). Oceňují možnost sebezpoznání („*Měla jsem možnost se vidět v roli učitele.*“ „*Mám radost z výsledku.*“ „*Zvládla jsem to.*“ „*Musím ovládat sama sebe, mluvu, tělo, myšlenky.*“ Za největší **nedostatky** považují způsob vyjadřování – „*neohrabané*“ vyjadřování, „*malou*“ slovní zásobu, opakování některých slov, zbrklost („*Mluvila jsem rychle.*“ „*Spěchala jsem zbytečně.*“ „*Nedokázala jsem pohotově reagovat.*“ „*Moc jsem se zapovídala.*“ Uvědomují si, že je třeba se „*více zklidnit*“, „*více si věřit*“, „*získávat sebedůvěru, klid, vyrovnanost*“, „*prohlubovat znalosti nejen obsahu jednotlivých oborů, ale i o žácích.*“ „*... Získávat více zkušeností.*“). Na otázku „*Co udělám pro zlepšení*“, odpovídají studenti většinou takto: „*Musím více studovat, vše lépe promyšlet, více kontaktu s dětmi a pracovat na sobě (sebeovládání).*“³

¹Srov. Model rozvíjení kritické reflexe učitelů (Smyth, 1989 – In Mareš, 1996, s. 24).

1. Popis – Co dělám? Jak postupuji – popis postupu, bez hodnocení. 2. Vysvětlení – Jaký to má smysl? O které zásady stojící v pozadí se opírám? 3. Konfrontování – Jaké jsou moje předpoklady, z nichž vycházím, mé hodnoty, na nichž trvám, mé přesvědčení, jak má vypadat výuka? Jak jsem k nim dospěl? Čím bych mohl svou teorii zdůvodnit? 4. Rekonstruování – Dá se o výuce uvažovat i jinak? Konfrontace názorů s jinými k modifikaci či rekonstruování učitelových teorií.

²V rovině retrospektivní: 1. Deskriptivní – popis sama sebe jako kantora, své pedagogické činnosti. 2. Hodnotící – sebeoceňování, sebeúcta – zvažování úspěšnosti pedagogické činnosti, hodnocení sebe sama jako dobrého, slabého kantora.

³K diagnostice vnitřních složek pedagogické dovednosti využíváme následujících metod: neúplné věty, rozhovor, slovní asociace, seberefektivní výpovědi – ke zjištění prekoncepce (studentova pojetí učitelské profese), názorů, prožitků a zkušeností – ke stimulaci rozvoje metakognitivních, zejména seberefektivních a autoreglativních dovedností studentů – jde o intervenční zásah do struktury, anketa – ke zjišťování motivů volby profese.

Z hodnocení je zřejmé, že mikrovýstupy umožňují studentům poznání:

1. **sebe sama v rovině osobnostní** („jaký jsem“ při vstupu do role učitele) a **instrumentální** (úroveň rozvíjených učitelských dovedností),
2. **žáka** (jeho „dětského světa“ v rovině znalostí, způsobu myšlení, postoje ke školní práci apod.),
3. **podmínek školní práce** (význam organizace hodiny, pomůcek...).

Ve **druhém** ročníku studia se studenti zaměřují především na komunikaci, interakci učitel–žák, na žáka – jak ho zaujmout, navázat s ním kontakt, upoutat ho, vzbudit zájem a udržet jej. V centru pozornosti je **student a žák**. Naopak ve **čtvrtém** ročníku se studenti zaměřují na udržení kázně, na organizaci, časové rozvržení hodiny, na obsahovou stránku a na to, jak nejlépe učivo vysvětlit – v centru pozornosti je **obsah a prostředky výuky**. Z uvedených našich zjištění vyplývá oprávněnost **gradace profesionální přípravy s fází osobnostní a sociální výchovy**, na níž navazuje fáze **rozvoje obecných sociálně komunikativních dovedností a obecně didaktických dovedností** a pak stupeň přípravy, kdy student pracuje s obsahem předmětu, rozvíjí se **dovednost transformace a interpretace vzdělávacího obsahu**.

Literatura

- FONTÁNA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- HORKÁ, H. Mikrovýstupy jako prostředek seberozvíjení studentů v profesionálním praktiku. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 29–34.
- KANTORKOVÁ, H. Strategie řešení problému učitelské přípravy pro 21. století. In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů). Sborník z konference. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998, s. 132 až 136.
- Kolektiv: *Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb rukověť fakultního cvičného učitele*. Brno: Paido, 1998.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- ŘEZÁČ, J. Rozvíjení dovedností ve strukturovaném bloku profesních praktik z psychologie. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 110–116.
- SLAVÍK, J. Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii*. Sborník příspěvků z celostátního semináře. Brno: Paido, 1995, s. 54–60.
- SPILKOVÁ, V. Gradace praktické přípravy, „reflexivní praxe“ v novém modelu studia na PedF UK. In *Sborník Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Brno: Paido, 1995, s. 62–65.

K diagnostice vnějších složek pak: pozorování a posuzování vnější podoby pedagogických dovedností (jako výsledku „technické“ stránky nácviku – při mikrovýstupech), stimulo-
vané vybavování, neúplné věty (při analýze mikrovýstupu).

Aby docházelo k cílené integraci pedagogických dovedností v reálných pedagogických situacích, spolupracujeme s vybranými cvičnými učiteli na školách, kteří nám pomohou posoudit systematicky integraci osvojovaných dovedností, příp. později zpracovat i případové studie k dané problematice.

- SVATOŠ, T. Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 2, s. 150–162.
- ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost nebo potřeba. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 105–110.
- ŠVEC, V. Kde hledat zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy budoucích učitelů? *Pedagogická orientace*, 1995, č. 16–17, s. 54–57.
- ŠVEC, V. Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 45–52.
- ŠVEC, V. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* 1997, č. 3, s. 2–13.
- ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 266–276.

HORKÁ, H. Rozvíjení pedagogických dovedností v profesionálním praktiku z pedagogiky. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 117–123. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Hana Horká, CSc., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Dovednosti diagnostikovat aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků z hlediska rozvoje jejich osobnosti

Josef Maňák

Termín diagnóza (z řec. *diagnósis*, *dia-* = přes, skrz, napříč, + *gnósis* = poznání) se nejčastěji vyskytuje v lékařství, kde znamená rozpoznání nemocí, jejich příčin, lokalizace, rozsahu poškození a klasifikaci choroby (Malá československá encyklopedie, II, 1985, 100). Z lékařství se termín rozšířil do řady jiných oborů (např. psychologie, defektologie) a také do pedagogiky, kde se používá v širším pojetí jako zjišťování příčin nějakého edukativního jevu, stavu, dosažené úrovně, osobnostního rozvoje atd. Pro edukativní oblast je pojem diagnóza velmi významný a potřebný, poněvadž umožňuje zaměřit pozornost na hledání příčin dosaženého stavu rozvoje osobnosti, nikoli jen popis některých náhodných (většinou nápadných) projevů chování jedince nebo skupiny, případně pouze hodnocení podle vžitých šablon a tradičního úzu. Toto, ve škole stále velmi rozšířené jednostranné posuzování, hodnocení (např. formou školní klasifikace) žákových výkonů, je často jen jednorázovým aktem, který většinou neumožňuje predikci a nenabízí prostředky pro účinná opatření.

Nelze ovšem skrývat, že i diagnóza s sebou nese jistá nebezpečí, která mohou vést k nežádoucím závěrům a nepříznivým důsledkům. To ostatně platí i pro lékařství, kde se moderní diagnostické metody staly neodmyslitelným základem a východiskem úspěšného léčení. Škrabánek a McCormick (1998, s. 66) upozorňují na nebezpečí diagnostických chyb, jejichž nejčastějším důvodem je neznalost a nezkušenost. Záleží ovšem také na odborné diagnostické úrovni, neboť přesné postižení, všestranné pochopení a diferenční rozlišení sledovaného jevu se dá stále prohlubovat. Snad ještě výrazněji než v lékařství je nutno prováděnou diagnózu doplňovat o psychologické hledisko v pedagogické práci, protože nevhodné (příp. chybné) pojmenování dané skutečnosti se promítá do psychiky žáka a může způsobit závažné škody, např. ztrátu sebedůvěry, přerušeni komunikace, komplex méněcennosti, pocit křivdy apod. (nemluvě o tragických reakcích žáků na negativní školní vysvědčení). Přesto je provádění diagnózy i v edukačním procesu naprosto nezbytné, neboť je to cesta k vědecktějšímu výchovným postupům, adekvátním dané situaci, a tím též k účinnějším výsledkům. Avšak zvládnout diagnostické metody na vysoké profesionální úrovni je náročné a je třeba se dovednostem správně diagnostikovat dlouhodobě učit a pokud možno využívat pro diagnózu vhodné dostupné pomůcky a techniky. Naše sdělení je pokusem shrnout první zkušenosti při diagnostikování žákovské aktivity, samostatnosti a tvořivosti a naznačit některé problémy s těmito postupy spojené.

Aktivitu, samostatnost a tvořivost v edukačním procesu chápeme jako významné psychické děje a stavy ve vývoji člověka, poněvadž patří k nejdůležitějším

ším atributům „člověčenstva“ (Kováč, 1998, s. 220). Jde o procesy, které probíhají paralelně i následně, jsou sice ve vzájemném propojení a ovlivňování, ale na druhé straně nejsou v jednoznačném přímém vztahu. Aktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu rozumíme zvýšenou, intenzivní činnost žáka, jejímž cílem je osvojit si požadované poznatky, postoje, způsoby chování atd. Samostatnost (samostatnou práci žáků) vymezujeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a cizím vedení. Tvořivost se chápe jako přirozená vlastnost každého člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového (podrobněji viz Maňák, 1998). Jde o jevy vzájemně si blízké, ale zdaleka nikoli totožné. Pro učitele je důležité, aby je zřetelně v žákových projevech vnímal a současně jasně diferencoval. Pro úplnější a hlubší postižení vývojových tendencí osobnosti je žádoucí, aby učitel byl schopen i aktivitu, samostatnost a tvořivost žáka dále analyzovat a rozlišovat v každém fenoménu vnitřní kvalitativní odlišnosti a vzestupný pohyb směřující k větší dokonalosti.

Pro diagnózu aktivity, samostatnosti a tvořivosti z pedagogického hlediska je závažná skutečnost, že psychologie dosud věnovala pozornost téměř výhradně jen otázkám tvořivosti, kdežto aktivita a samostatnost zůstávaly mimo její zájem. Ovšem pro diagnózu tvořivosti byly naproti tomu vypracovány celé baterie testů, zaměřujících se však vždy jen na některé stránky tvořivosti, které, aby se získal komplexní obraz daného jedince, musely být při vyhodnocení propojeny a sjednoceny, aby odrážely celistvost osobnosti. Nehledě na to, že psychologické testy tvořivosti jsou pro učitele nepřístupné, nevyhovující potřebám výchovně-vzdělávací práce také proto, že jsou příliš parciální, tedy obtížné na vyhodnocování a v podstatě statické. Při hledání řešení jsme využili starého pedagogického principu postupnosti, jenž platí ve výchovně-vzdělávací práci obecně, a na jeho základě jsme vypracovali návrh stupňů aktivity, samostatnosti a tvořivosti, které odrážejí vzestupný vývojový pohyb aktivity, samostatnosti a tvořivosti, tendující k stále vyšší úrovni kvality a náročnosti. Jejich výhodou je, že zachycují sledované jevy globálně a v pohybu, ve vývoji. Nevýhodou, že dovednosti správně je aplikovat je třeba učitele cílevědomě učit. Po delším experimentování a ověřování jsme rozčlenili aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků ve výchovně vzdělávacím procesu na tyto stupně, které by se měly stát metodickou návodnou škálou pomáhající diagnostikovat jejich vzestupnou úroveň.

Aktivita – uvědomělá, intenzivní činnost, jejímž cílem je ovládnutí požadovaných vědomostí, dovedností, postojů.

Stupně aktivity:

1. *a. vynucená* – donucování k a., nařizování, ukládání úkolů,
2. *a. navozená* – a. při soutěžích, hrách, podle pokynů, podnětů,
3. *a. nezávislá* – a. z vlastního zájmu, zvědavosti, uvědomělé úsilí,
4. *a. angažovaná* – intenzivní zapojení do činnosti, výrazné zaujetí.

Samostatnost (samostatná práce) – aktivita, při níž si žáci osvojují učební obsahy vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci.

Stupně samostatnosti:

1. *s. napodobující* – samočinnost, automatická činnost, opisování, doslovné opakování,
2. *s. reprodukovající* – opakování s prvky novosti, uplatnění osobního přístupu,
3. *s. produkovající* – obohacování předlohy, vzoru o nové prvky, projevy vlastních postojů,
4. *s. přetvářející* – dochází ke změně jevu, prosazování vlastních názorů, přesvědčení, ovlivňování prostředí.

Tvořivost – vznik nového jevu, seberealizace, produkce originálních výtvorů, vytváření vlastních nových nápadů, myšlenek, koncepcí, řešení problémů.

Stupně tvořivosti:

1. *t. expresivní* – okamžité nápady, návrhy, spontánní produkty, náhlé vnuknutí, např. dětská kresba,
2. *t. inovativní* – tvorba netradičních produktů, zlepšovateľské náměty, změna tradičních postupů, profesní mistrovství, kreace nových výrobků,
3. *t. inventivní* – výrazně nové výtvary a výkony, např. v umělecké oblasti, vědecké a technické objevy, vynálezy, originální postupy,
4. *t. emergentní* – vznik zcela nových jevů, přeskupení známé struktury do nových souvislostí, vznik dosud neexistující, nečekané reality, geniální výtvary.

Na této stupnici jsme ověřovali dovednost třídních učitelů charakterizovat a diferencovat žáky své třídy podle úrovně jejich aktivity, samostatnosti a tvořivosti. Spolu se studenty ze seminářů jsme provedli empirické šetření, které obsahlo několik desítek tříd různých stupňů a typů škol, zahrnujících stovky žáků a studentů. Sledovali jsme také prostředí třídy a rodinné zázemí žáků, jakož i jejich záliby, osobní plány a perspektivy. Zvláště jsme se zajímali také o názory učitelů na danou škálu a o problémy spojené s diagnostikováním aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. Všechny údaje jsme zjišťovali dotazníkem a ověřovali rozhovorem. Protože výzkum ještě pokračuje, zjištěná data nesumarizujeme kvantitativně, omezujeme se na kvalitativní analýzu. Naše předběžné závěry se hlavně vztahují na problematiku dovedností provádět diagnózu žákovské aktivity, samostatnosti a tvořivosti, protože podle našeho předpokladu učitelé většinou nejsou s to správně identifikovat, odborně posoudit a tedy diagnostikovat.

Předešším se ukázalo, že učitelé se těmito otázkami málo zabývají a většinou nedovedou aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků dostatečně odlišit od pozadí nejruznějších projevů a procesů, které ve výuce probíhají. Pozitivním zjištěním je, že učitelé považují diagnózu za potřebnou a navrženou metodiku i rozvržení stupňů za pozitivní. Někteří však v diagnostikování nevidí žádný velký přínos, protože jsou přesvědčeni, že „mají dobrý vztah se žáky a zjišťované okolnosti jsou jim známé“. Použitá stupnice se některým učitelům jeví jako příliš „hrubá“, navrhuji jemnější rozlišení ze 4 na 9–10 úrovní. Naprostá většina učitelů spojuje diagnostikování aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků se známkováním a klasifikací vědomostí a domnívá se, že největší vliv na známku má aktivita žáků.

Zajímavý je postřeh, že žáci málo aktivní, ale tvořiví (je jich ostatně málo) nedosahují vždy výborného ocenění. Proto se učitelé domnívají, že k dobrému ocenění učitelem stačí žáku projevat aktivitu. Samostatnost a tvořivost žáků považují učitelé vcelku za nízkou. Při posuzování úrovně aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků je možno mezi jednotlivými učiteli najít různě náročná měřítka, což koresponduje i s tradiční klasifikací, a to přesto, že měli k dispozici návodnou škálu, popis jednotlivých stupňů s uvedenými příklady. Zjistili jsme dále, že do požadované osobnostní diagnózy učitelé často vnášejí hlediska a požadavky své apraxe, komplexnější pohled na žáka jim činí potíže.

Závěry

1. Diagnóza dosahovaných úrovní žákovské aktivity, samostatnosti a tvořivosti činí učitelům značné potíže. Důvodem je zřejmě skutečnost, že tato problematika je jim poměrně cizí, neboť škola se zatím tímto směrem málo orientuje.
2. Dovednost provádět na vědeckém základě diagnózu vyžaduje důkladnou znalost diagnostikovaného jevu, jinak hrozí nebezpečí, že diagnóza sklouzne do paušálních nebo obecných popisů bez snahy po odhalení hlubších souvislostí.
3. Dovednost diagnostikovat složité jevy, např. vyvíjející se osobnost, je nezbytně dlouhodobě nacvičovat, a to jak ve cvičných, tak též v reálných situacích (tj. ve třídě, skupině).
4. Pro identifikaci samostatnosti a tvořivosti za účelem širokého využívání ve výchovně-vzdělávací praxi, je třeba vytvořit vhodnou metodiku, případně pomůcky (např. stupnice, tabulky, příklady aj.).
5. Žádoucí by bylo připravit sérii pedagogických testů, které by pomohly aktivitu, samostatnost a tvořivost lépe poznat, pochopit, upřesnit a konkretizovat, a tím stanovit pravdivou diagnózu, která by se mohla stát východiskem pro další výchovné postupy.

Literatura

- KOVÁČ, T. Vývinové aspekty vzťahov niektorých faktorov tvorivosti. *Psychológia a patsychológia dieťaťa*. 1998, 3, s. 216–222.
- Malá československá encyklopedie. II. Praha, 1985.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno, 1998.
- ŠKRABÁNEK, P., MCCORMICK, J. *Pošetilosti a omyly v medicíně*. Praha, 1998.

MAŇÁK, J. Dovednosti diagnostikovat aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků z hlediska rozvoje jejich osobnosti. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 124–127. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Pedagogická fakulta MU, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno

Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků

(Nástin východisek výzkumné sondy)

Stanislav Střelec

Při řešení tohoto námětu jsme se na počátku zaměřili na vymezení a ujasnění pojmového a vztahového rámce, který by zároveň charakterizoval základní teoretická východiska tématu, zejména pak vztah mezi pojmy kompetence, dovednost a způsobilost učitele. Dospěli jsme přitom k následujícím závěrům:

- kompetenci učitele chápeme především jako deklarované oprávnění k výkonu učitelské profese a pojmem učitelská způsobilost rozumíme faktické dosažení předpokládané profesionální úrovně, přičemž je za optimální považován stav shody mezi deklarovanou (předpokládanou) a skutečnou připraveností k výkonu profese,
- pod pojmem dílčí kompetence učitele rozumíme, v souladu s charakteristikami příbuzných pojmů v Pedagogickém slovníku (viz Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 101–102), více či méně ohraničené soubory vědomostí a dovedností, které vytvářejí způsobilost pro výkon učitelského povolání,
- je-li vztah mezi pojmy kompetence a dovednost rozlišován jako vztah pojmu obecnějšího (v jistém smyslu nadřazeného) k pojmu dovednost (s podřazeným a dílčím významem), potom můžeme považovat kooperaci učitele s rodiči žáků za dílčí kompetenci učitele, která je realizována prostřednictvím jeho specifických komunikativních, konzultativních a poradenských dovedností (viz Helus, 1995, s. 108–109),
- pojem dovednost chápeme spolu se Švecem (1998, s. 12) jako „komplexnější způsobilost subjektu (zahrnující vnitřní model dovednosti, sycený dalšími vnitřními složkami, zejména schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy a prožitky) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností“.

Specifické komunikační, konzultativní a poradenské dovednosti třídního učitele patří do skupiny dovedností sociálně-interakčních, v nichž se promítají nejen vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky, ale také vztahy mezi učitelem (školou) a rodiči žáků a vztahy mezi žáky a jejich rodiči. Při hledání východiskového rámce pro orientaci v těchto několika interakčně-vztahových rovinách nás inspiroval Navrátil (1984, In Vyskočilová, 1984, s. 79–85) se svým nástinem systému profesionálních dovedností učitele, které ovlivňují úroveň řízení vyučovacího procesu. Úpravou a doplněním Navrátilova souboru interakčních dovedností jsme dospěli k následujícímu výchozímu přehledu komunikativních, konzultativních a poradenských

dovedností třídního učitele, žádoucích pro vznik a rozvíjení kooperačního vztahu mezi třídním učitelem a rodiči žáků:

- a) dovednost navazovat kontakt s rodiči svých žáků,
- b) dovednost vhodně sdělit výsledky svých zjištění jednotlivým rodičům nebo celé skupině rodičů,
- c) dovednost řídit diskuse s rodiči žáků,
- d) dovednost odhadnout interpretaci svého chování rodiči žáků,
- e) dovednost sdělovat požadavky a instrukce k jejich splnění tak, aby vytvořily podmínky pro jejich přijetí rodiči,
- f) dovednost přesvědčit rodiče o tom, že učitelé záleží na příznivém edukačním vývoji každého žáka.

Při orientačním promyšlení procesuálních aspektů utváření pedagogických dovedností nás zaujalo přehledné pojetí Perrotové rozlišující tři základní etapy utváření dovedností, a to fázi kognitivní, praktickou a zpětnovazební (podle Kyriacou, 1994, s. 27).

Do první kognitivní etapy Perrotová zahrnuje uvědomění si toho, co určitá dovednost je (prostřednictvím studia a pozorování), dále identifikaci jednotlivých prvků dovednosti, uspořádání těchto prvků a pochopení funkce dané dovednosti.

Druhou etapou autorka rozumí praktické osvojování dovednosti (ve vyučování i při jiných příležitostech). Podstatou třetí etapy je zlepšení dovednosti na základě zpětnovazebních informací a opakování cyklu na kvalitativně vyšší úrovni.

Při detailnějším pohledu na jednotlivé fáze osvojování dovednosti se přiklámáme při řešení našeho tématu k metodologickému pojetí a terminologii Švece (1998).

Spolu s tímto autorem považujeme za účelné:

- rozlišovat mezi *vnější* (výkonovou) a přímému pozorování přístupnou *složkou* dovednosti a jejími *vnitřními složkami* (vnitřní model dovednosti; motivace subjektu k činnosti, jeho schopnosti, zkušenosti, styl poznávání, myšlení a učení i jeho prožitky spojené s nácvikem a realizací dovednosti),
- vycházet z toho, že základem účinného utváření dovednosti je *orientace subjektu* v osvojovaných činnostech a že orientační osnova činnosti představuje soustavu bodů (informací) charakterizujících klíčové prvky procesu osvojování dovednosti,
- předpokládat, že vnitřní model dovednosti existuje u subjektu v *prekoncepční podobě* již před jejím osvojováním. Jeho obsah a struktura závisí na dosavadních vědomostech, dovednostech a zejména zkušenostech subjektu,
- přijmout za významný faktor osvojování a rozvíjení pedagogických dovedností *sebereflexi*, která usnadňuje přirozené včleňování (splyívání) nových pedagogických poznatků a zkušeností do stávající zkušenostní struktury subjektu,
- posoudit funkci a rozsah nezbytného teoretického „minima“, které podmiňuje a na které navazuje praktické osvojování dovednosti a etapy její krystalizace a dotváření (Švec, 1998, s. 32 a násl.).

Se základními teoretickými východisky tématu souvisí nástin předpokládaného postupu v jeho řešení. Ze spektra dovedností, které umožňují vznik a rozvíjení kooperačních vztahů mezi učitelem a rodiči žáků, se například zamýšlíme nad *dovedností třídního učitele (třídní učitelky) přesvědčit rodiče svých žáků o tom, že jim záleží na příznivém edukačním vývoji každého žáka*. Již v úvodní fázi posuzování námětu je zřejmé, že se v tomto případě nejedná o jednu dovednost, ale spíše o soubor dovedností (dovednostní trs, komplexní dovednost . . .) umožňující realizaci jedné z důležitých kompetencí učitele. Tato komplexní dovednost souvisí podle našeho mínění s profesně-etickým základem učitelství. Požadavek, že by měl být učitel zainteresován na výchovně vzdělávací prosperitě každého žáka, je sice deklarován pedagogickou teorií jako samozřejmý fakt, ale ve školní edukační realitě tomu nezářídka bývá jinak a reakce rodičů na práci učitele a školy jsou z tohoto důvodu málokdy jednoznačně pozitivní (viz např. Střelec, 1996). Pomineme-li v této souvislosti některé závažné organizační překážky, které do určité míry limitují kvalitu výchovně-vzdělávacích činností třídního učitele (např. velký počet žáků ve třídě, málo vyučovacích hodin třídního učitele u „svých“ žáků, časté střídání třídních učitelů . . .), objevuje se jako hlavní vnitřní (osobnostní) předpoklad pro utváření vnější (výkonné) složky této komplexní dovednosti žádoucí úroveň profesionálního smýšlení třídního učitele. Vyjádřeno jinými slovy – *presvědčit rodiče o tom, že učitelé záleží na každém dítěti*, dokáže zřejmě jen učitel, který je sám vnitřně přesvědčen o hlubším smyslu svého profesionálního počínání a podle toho také jedná. Z tohoto důvodu by měla být součástí nezbytného teoretického „minima“, provádějícího osvojení předpokládané komplexní dovednosti, témata směřující k objasnění profesně-etické podstaty trojrozměrných vztahů, které se utvářejí mezi učitelem, žáky a jejich rodiči. Nesmíme přitom ztrácet ze zřetele, že rozhodujícím činitelem, který ovlivňuje postoje rodičů k učitelu a škole, jsou zpravidla postoje dítěte (žáka) k edukační realitě.

Při posuzování předpokladů pro utváření komplexní dovednosti, jejíž důsledek se může promítnout v příznivém postoji rodičů k učitelu a v zájmu rodičů o spolupráci s učitelem, se zamýšlíme také nad součástí této dovednosti spočívající ve schopnostech učitele přesvědčivě působit na rodiče. Tyto činnosti mají jako každá dovednost svoji specifickou myšlenkovou, sociálně-komunikativní a psychomotorickou stránku. Nejpatrnější (nejviditelnější) je její sociálně-komunikativní podoba, směřující v našem případě k předávání adekvátních informací rodičům, k vedení individuálních a skupinových konzultací spojených s poskytováním zasvěcených doporučení a rad. Výsledky pedagogicko-diagnostických aktivit učitele, které jsou zaměřeny na činnosti žáka, se transformují z podoby určené žákům do informací poskytovaných rodičům. Pro učitele (zejména začínajícího) je zpravidla obtížné „přeorientovat se“ z jednoho stylu jednání (se žáky) na jiný způsob komunikace s rodiči. Rodiče jsou specifickou skupinou dospělých, která je zainteresována adresně na průběhu a především na výsledcích edukačního dění ve škole. Rodiče jsou lidé různého vzdělání, profese, zkušeností, majetku atd. V této souvislosti se nabízí otázka, zda je vůbec možné dospět k univerzálním způsobům jednání, která vedou k získávání svěbytně orientovaných rodičů pro pedagogickou kooperaci. K určitým

doporučeným a jednotným postupům (dovednostem) učitele je nepochybně možné dospět, ale jejich užití bude zřejmě vždy do určité míry ovlivněno individuálními okolnostmi života dítěte, rodičů a rodiny.

Hlavním a zároveň sjednocujícím faktorem pro utváření kooperačních postojů rodičů i třídního učitele by mohla být například budoucí profese žáka a partnerská zainteresovanost obou stran na přípravě k této roli. Inspirujícím (i když v našich podmínkách zatím nerealizovatelným příkladem je pro nás podnět francouzských collèges (nižších středních škol). Tato obdoba druhého stupně našich základních škol má dva ročníky (zpravidla 11- a 12letí žáci) pozorovacího cyklu (cycle d'observation) a poté následují dva ročníky (13- a 14letí žáci) orientačního cyklu (cycle d'orientation), který je propojen se systémem volitelných předmětů, z nichž některé mají charakter předprofesionální přípravy.

„Učitelé každého žáka pozorují, aby mu pomohli v orientaci pro jeho příští povolání, a výsledek pozorování na konci každého trimestru sdělují rodičům. Rodiče na konci posledního trimestru pozorovaného cyklu sdělí třídnímu profesorovi seznam volitelných předmětů, které pro jejich dítě připadají v úvahu: podobně se vyjádří v druhém ročníku orientačního cyklu. Učitelský sbor vezme v úvahu názor rodičů a navrhne další pokračování ve studiu navazujícím na koleje“ (Jůva a Liškař, 1982, s. 139).

V našem případě vidíme příležitost pro partnerskou spolupráci třídního učitele s rodiči ve výraznějším a soustředěnějším zájmu školy o studijní (profesní) perspektivu žáka (dítěte), který by byl v souladu s představami rodičů. V této souvislosti se domníváme, že je možné žákovu tendenci k budoucí profesi (skupině profesí) cíleněji utvářet a posilovat i v současných podmínkách 2. stupně našeho základního školství.

Z naznačeného rámce bude vycházet náš další postup při řešení výzkumného tématu, jehož cílem je utváření a pedagogické diagnostikování souboru dovedností třídního učitele, které mu umožňuje efektivní spolupráci s rodiči žáků. Základem je dovednost přesvědčit rodiče o tom, že učitelé záleží na optimální edukační prosperitě jejich dítěte. V první fázi řešení tohoto úkolu budeme hledat odpověď na následující otázky:

1. V čem spočívá podstata dovednosti třídního učitele kooperovat s rodiči žáků? Co tvoří jednotlivé prvky tohoto dovednostního souboru? Jaké je jejich uspořádání a vztahy mezi nimi?
2. Je možné utvářet dovednost kooperovat s rodiči žáků již v průběhu studia učitelství (bez přímého kontaktu s rodiči)? Jestliže ano, tak jakými způsoby?
3. Jaká teoretická průprava by měla předcházet (nebo by měla provázet) proces utváření této dovednosti? Například, které poznatky z teorie výchovy a vzdělávání dospělých by měly být součástí dovednostního teoretického minima? Co by měl třídní učitel vědět o žákovi, o jeho rodinném prostředí, rodičích a jejich edukační strategii? Co oceňují rodiče na učitelích? Se kterými otázkami se obracejí rodiče nejčastěji na učitele? V čem spočívá podstata kooperačních obtíží mezi učitelem a rodiči atd.?

Na základě analýzy naznačených východisek bude sestaven model procesu osvojování některé z tohoto souboru dovedností a hledány způsoby pro jejich diagnostikování.

Literatura

- HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 2, s. 105–109.
- JÚVA, V., LIŠKAŘ, Č. *Úvod do srovnávací pedagogiky*. Praha: SPN, 1982.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- STŘELEC, S. Teorie a praxe rodinné výchovy ve studiu učitelství (k optimalizaci vztahů mezi učiteli a rodiči žáků). *Pedagogická orientace* 1996, č. 18–19, s. 120–124.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- VYSKOČILOVÁ, E. (ed.) *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha: PdF UK, 1986.

STŘELEC, S. Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 128–132. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., Pedagogická fakulta MU, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno

Ze života společnosti

K životnímu jubileu Jiřího Kotáska

Je to neuvěřitelné, ale Jiří Kotásek právě oslavil v širokém kruhu přátel již 70. narozeniny. Jeho výročí není jen podnětem k účtování všeho, co život dal a vzal, je také výhledem k programu dalších let, neboť v tomto věku život ani práce nekončí. Vždyť Otokar Chlup zakládal Pedagogický ústav ČSAV ve více než sedmdesáti letech, podnítl v něm řadu dodnes nepřekonaných prací a v osmdesáti letech sám vyučoval na základní škole. Václav Příhoda v tomto věku vydával rozsáhlou Ontogenezi lidské psychiky. Proto se i při vzpomínce na Jiřího Kotáska podívejme oběma směry.

Svým dosavadním dílem v rozsahu 84 studií – kromě zpráv a recenzí – výrazně ovlivnil pedagogické myšlení u nás a svými 19 statěmi i v zahraničí. Jeho práce zahrnují didaktiku fyziky a obecnou didaktiku, vzdělávání dospělých, učitelské vzdělávání, vysokoškolskou pedagogiku, analýzu naší vzdělávací soustavy a srovnávací studium trendů školského vývoje v zahraničí, dotkly se i dalších otázek, jako vztahu vzdělání k vědeckému, technickému a sociálnímu vývoji společnosti, volného času mládeže, zamýšlely se nad pojetím pedagogického výzkumu. Jejich společným jmenovatelem je věcný a přemýšlivý postoj k poznávání výchovy.

Tato šíře zájmů není rozptylováním pozornosti, ale je hledáním hlubších souvislostí a zákonů výchovy. To prostupuje všemi jeho pracemi.

Jiří Kotásek se narodil 2. prosince 1928 v Brně. Absolvoval tu učitelský ústav a Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v oboru učitelství přírodopisu, zeměpisu a občanské nauky, dosáhl doktorátu pedagogiky a posléze obhajobou disertace na téma „Osvojování přírodovědných zákonů ve vyučovacím procesu“ hodnosti kandidáta pedagogických věd. Působil jako učitel na brněnských školách a později na pedagogické fakultě.

Významná část jeho díla je spojena s působením v Ústavu pro dálkové studium UK, v Ústavu pro učitelské vzdělání UK a v Ústavu rozvoje vysokých škol. V r. 1968 byl zvolen předsedou Čs. pedagogické společnosti. Ta se také jeho vlivem stala základnou pro „novou pedagogickou orientaci“, jež – řečeno slovy Kotáska – byla „negací mnoha principů, které do našeho školství nepřirozeným způsobem pronikly v padesátých letech“ a jež pozitivně měla „utvářet školství odpovídající moderní průmyslové civilizaci“ (Pedagogika XIX/1969, č. 2, s. 244).

Odpłata v době normalizace na sebe nedala dlouho čekat. Kotásek byl prohlášen za jednoho z představitelů revizionismu v československé pedagogice s tím, že „ideologickou platformou Nové pedagogické orientace je revizionismus a antikomunismus“ (Sb. Mládež a ideologický boj, Praha: Horizont, 1977, s. 255). Nesměl

publikovat ani přednášet a tak se do veřejného pedagogického života mohl vrátit až po r. 1989. V r. 1990 byl jmenován profesorem, pozván k návratu na pedagogickou fakultu a po dvě období zvolen jejím děkanem.

Soustředil se na vývoj českého školství a školství zemí střední a východní Evropy. Úzká spolupráce s OECD a UNESCO mu umožnila široký rozhled i přímou spolupráci zahraničních odborníků při vedení vynikající a dosud ojedinělé analýzy českého školství po revoluci do r. 1996 (OECD. Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika. Praha: ÚIV, 1996 – vyšlo i v Paříži francouzsky a anglicky). Úspěšně vystupoval i na mezinárodním fóru jako místopředseda Světové rady společností pro srovnávací pedagogiku.

Obraťme se do budoucnosti. Jiří Kotásek je vůdčí osobností při práci na rozsáhlé analytické a srovnávací studii „České vzdělání a Evropa“ jako na jednom z východisek pro tvorbu dlouhodobé strategie českého školství při vstupu do Evropské unie.

Při pohledu na dosavadní odbornou i veřejnou činnost Jiřího Kotáskova vyniká odvaha začínat nové problémy a řešit je věcně a otevřeně. Přitom je jedním z mála našich odborníků, kteří mají hluboký vhled do trendů i všech souvislostí školské politiky a kteří pro ni mají skutečný talent. Příkladný je jeho elán, pracovní nasazení, tvořivost a věcnost. Neváhal vstupovat do diskusí o klíčových problémech s nepopulárními názory. Ocenění zasluhuje i jeho otevřený a chápavý přístup ke spolupracovníkům i oponentům.

K jubileu, které slaví, přejeme Jiřímu Kotáskovi i sobě ještě mnoho let spolupráce, diskusí a sporů.

Vlastimil Pařízek

Prof. Jiřímu Kotáskovi patří nejen blahopřání

15. prosince 1969 jsem byl ve starobylém Karolinu prohlášen doktorem filozofie v oboru pedagogika. Při krátkém popromočním společenském setkání s prof. dr. A. M. Dostálem, tehdejšími předsedou rigorózní komise, mi byla dána ke zvážení nabídka pokračovat ve studiu externí vědecké aspirantury – obor pedagogika, specializace pedagogika dospělých. Zpočátku jsem ani plně nedocenil, když mi prof. A. M. Dostál oznámil, že mým odborným školitelem při aspirantském studiu bude tehdejší doc. PhDr. Jiří Kotásek, CSc.

Bylo štěstím, že se mne v období tzv. „normalizačního procesu“ počátkem 70. let ujala vskutku odborně erudovaná osobnost. Jiří Kotásek – zásadový a čestný člověk ryzího charakteru. Pedagog, který utvářel svěřeného aspiranta již od prvních konzultací tak, že ho učil Komenského zásady permanentní výchovy a vzdělávání prosazovat do tehdejší složité politické a společenské situace. V době, kdy spravedlnost ztrácela každým dnem na své axiologické dimenzi. V období, kdy konformnost vyhovovala mnohým, kteří tehdy působili ve státním školství a „socialistické“ kultuře. Příkladný osobnostní profil s nekompromisním postojem Jiřího

Kotáska zůstaly dodnes pro mne limitujícími hodnotami, když se člověk rozhoduje pro pravdu tam, kde provokuje lež, pro dobro, kde se vtírá zlo, pro ušlechtilost a krásno, které jsou nahrazovány pseudoestetikou, či pseudoetikou.

Kotáskova komunikační citlivost při školitelské úloze se stala pro mne mravním imperativem, když tehdejší politický systém dusil žádoucí proporcionalitu mezi právy a povinnostmi ve výchově a vzdělávání. Jiřím Kotáskem vštěpovaný princip objektivní a reálné tolerance vedl člověka k úsilí nepoddávat se pseudopedagogickým ideologiím, ale naplňovat jednotu slov a skutků, kdykoliv a kdekoliv, když byla příležitost vzdělanostně působit v odborné profesi, občansko-veřejné činnosti, v rodinné roli a ve volném čase.

Otevřenost a přímost Kotáskových postojů vyústila, bohužel, po několikaměsíčním školitelském úsilí v hořký pocit, že nadchází doba nuceného předčasného odtržení. Mocenské síly první poloviny 70. let neumožňovaly již Jiřímu Kotáskovi připravovat vědecké aspiranty. Byl nahrazen jinými školiteli, poplatnými „normalizačnímu procesu“.

Bylo to v září 1996 na brněnské celostátní konferenci České pedagogické společnosti, kdy jsem se téměř po čtvrtstoletí setkal s prof. PhDr. Jiřím Kotáskem, DrSc. Mohl jsem mu vyjádřit dodatečně své uznání a vděčnost. A současně poděkovat i přítomnému prof. dr. A. M. Dostálovi za to, že mi do cesty přivedl tak vynikajícího pedagoga a vzácného člověka.

Jaroslav Telec

Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č. ,
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 1999 a žádám(e)
o její zaslání (zasílání) v počtu exemplářů na adresu

Datum: Podpis:

Pedagogická orientace, Brno 1998, č. 4 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

Redakční rada: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., (ved. redaktorka),
doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., (Brno),
doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc., (Brno),
doc. PhDr. Jaroslav Telec, CSc., (Hodonín),
PhDr. Milena Kurelová, CSc., (Ostrava),
PhDr. Dana Tomanová, CSc., (Olomouc)

Adresa redakce: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., Teyschlova 36,
635 00 Brno, tel. (05) 46 21 43 70

Administrace PaedDr. M. Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno
a sekretariát: tel. (zázn.), fax: (05) 43 23 27 22,
e-mail: rybicka@mendelu.cz

Internet: www.ped.muni.cz/wcpds

Podávání novinových zásilek povoleno Oblastní správou pošt v Brně
čj. P/2-3275/94 ze dne 27. 9. 1994

Vydala Česká pedagogická společnost
v nakladatelství KONVOJ, spol. s r. o., Berkova 22,
612 00 Brno, e-mail: konvoj@konvoj.cz

ISSN 1211-4669