

Slovo čtenářům

Vážení a milí čtenáři,

předkládáme Vám monotematické číslo, které je věnováno problematice **pregraduální pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů**. Proč? Protože všichni víme, že učitelé vždy byli, jsou a zůstanou i nadále hlavními činiteli změn ve školství, neboť jsou jejich důležitými nositeli. Není jistě třeba si navzájem zdůrazňovat, že proto se otázky přípravy učitelů periodicky opakují, neboť vždy znovu a znovu se tyto problémy objevují se změnami, které ve společnosti v průběhu jejího vývoje probíhají. Historie nám k tomuto tvrzení poskytuje dostatečné množství příkladů. I dnes je proto tato otázka opět na pořadu dne, neboť všichni vědí, že má-li se změnit škola, musí být na tuto změnu připraven především učitel. Je tedy logické, že by měl být učitel o změnách dobře informován a měl by na ně být připravován také učitel in spes. Ponecháváme stranou otázku, kam má být tato příprava zařazena, i když vidíme, že v tomto případě se setkáváme se dvěma modely (buď je tato příprava zařazena za studium odborné, nebo s ním probíhá synchronně), ani nehodláme posuzovat její časový rozsah (zabírá cca 10 % času ve srovnání s časovou dotací odborných disciplín) a jiné aspekty, ale soustředujeme se na její racionalizaci a intenzifikaci, na vytváření nových vztahů mezi učitelem a žákem, které mají být humanizovány. Ze základních forem a metod, v nichž jsme při jejich realizaci na počátku a které se dnes dostávají do popředí zájmu pedagogů, je to **mikrovyučování a sebereflexe**, a proto se toto číslo jimi především zabývá. Chce tak přinést podněty pro práci pedagogických pracovníků, popřípadě vyvolat diskusi, která by přinesla obohacení nám všem. Budeme proto rádi, když se k této problematice naši čtenáři vyjádří, abychom tak poznali názory široké pedagogické obce.

Očekáváme Vaše příspěvky, které s radostí přijmeme a opublikujeme.

Redakce

Mikrovyučování a sebereflexe v učitelské přípravě

Pod tímto názvem uspořádala Katedra pedagogiky brněnské PdF MU 2. prosince 1997 seminář. Sešli se na něm učitelé zejména z pedagogických fakult v ČR, aby referovali a diskutovali o staronových problémech v učitelské přípravě — mikrovyučování a sebereflexi.

V prvním bloku referátů orientovaném na mikrovyučování odezněly dva zásadní referáty. Doc. dr. J. Budiš (PdF MU Brno) v prvním příspěvku zdůraznil, že smyslem mikrovyučování by mělo být, aby student hledal svůj individuální způsob vyjádření (nebo řešení) pedagogické situace. Za klíčovou fází mikrovyučování označil analýzu mikrovýstupů studentů, zachycených na videozáznamu. Na Katedře chemie PdF MU v Brně dospěli k závěru, že opakované mikrovýstupy kultivují verbální i neverbální projev studentů, zvyšují míru jejich sebekritičnosti apod. K největším změnám dochází po prvním mikrovýstupu. Referát oživila prezentace videozáznamů studentských mikrovýstupů v didaktice chemie.

Dr. T. Svatoš (PdF VŠP Hradec Králové) ve druhém vystoupení na příkladech videozáznamů z komunikační přípravy studentů učitelství 1. stupně ZŠ ukázal, že komunikační situace je základní jednotkou mikrovyučování. Demonstroval na kasuistice jedné studentky vývoj jejích sociálně komunikativních dovedností, počínaje dovednostmi nacvičovanými v mikrovýstupech před kolegy v seminární skupině a v mikrovýstupech s jedním dítětem z 1. stupně ZŠ (v 1. ročníku studia), přes rozvoj těchto dovedností ve výukovém mikrovýstupu před třídou (ve 2. ročníku) konče. Z Budišova a Svatošova vystoupení bylo zřejmé, že součástí analýzy mikrovýstupů je sebereflexe studentů, která představuje dynamický, vysoce individualizovaný proces.

Uvedené referáty doplnila dvě zajímavá sdělení, ilustrující funkci mikrovyučování v pedagogické přípravě studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dr. H. Horká (PdF MU Brno) shrnula svoje čtyřleté zkušenosti s mikrovyučováním v profesionální praxi (2. ročník studia). Za rozhodující považuje mikrovýstup ve škole, v němž se studenti učí komunikovat s dětmi. Důležitá je totiž odezva žáků na vystupování studenta. Neméně důležité je podle referující také spojování reflektovaných studentských zkušeností s pedagogickou teorií.

Dr. M. Machalová (PdF MU Brno) charakterizovala mikrovyučování studentů 1. ročníku v didaktice vlastivědy. V mikrovýstupech studenti prezentují svoje projekty psychodidaktického zpracování vlastivědného učiva

v komunikaci s dítětem. V tomto mikrovýstupu si ověřují funkčnost svého projektu a poznávají přitom myšlení dětí.

Také další příspěvky informovaly o možnostech mikrovyučování. Na využití mikrovyučování v pedagogickém praktiku, které probíhá paralelně s předmětovými didaktikami a pedagogickou praxí studentů, upozornil dr. P. Havelka (PdF JU České Budějovice). Dr. E. Hofmann (PdF MU Brno) popsal tři základní situace, nacvičované prostřednictvím mikrovyučování v obecné didaktice zeměpisu u studentů 2. ročníku: poprvé před třídou, poprvé se představují, poprvé představují svůj předmět. Doc. dr. Z. Macek (PdF OU Ostrava) popsal možnosti techniky videozáznamu v učitelské přípravě.

V druhém bloku referátů a diskusních příspěvků byly prezentovány různorodé přístupy ke studentské sebereflexi. Dr. J. Musilová (PdF UP Olomouc) objasnila, že smyslem sebereflexe je poznávání sebe sama a že studenti, přicházející na fakulty ze středních škol, nejsou na sebereflexi zvyklí. Dr. J. Řezáč (PdF MU Brno) ukázal, že sebereflexi by mělo předcházet sebeotevření studenta, náhled na sebe sama i na druhé a kultivované hodnocení a sebehodnocení. Doporučil vyjít z toho, jací studenti jsou a jak se vidí.

Dr. B. Lazarová (PdF MU Brno) se pokusila předeštit systematický přístup k sebereflexi. Chápe sebereflexi jako nekonečný proces, vedoucí ke změnám v chování subjektu (učitele, studenta učitelství). Sebereflexe umožňuje učitelům ukotvit jejich profesionální nejistoty. Doc. dr. E. Řehulka (PdF MU Brno) považuje pojem sebereflexe za uzlový pojem při úvahách o učiteli. Všiml si úlohy sebereflexe v zátěžových situacích. Zátěžové situace jsou podle něho „užitečné“ pouze tehdy, jsou-li studentem nebo učitelem sebereflektovány. Ke změně osobnosti totiž nevede pouhý prožitek zátěže, nýbrž zátěž zvládnutá sebereflexí.

Doc. dr. V. Švec (PdF MU Brno) vystoupil s pojetím sebereflexe jako vnitřního dialogu studenta učitelství. Ilustroval toto pojetí na seberefektivních denících studentů vedených v průběhu seminářů z obecné didaktiky. Na úlohu deníků při osvojování základů učitelské profese v rámci tzv. klinického semestru (v didaktice matematiky) upozornila dr. M. Kubínová (PdF UK Praha).

Dr. A. Prokopová (PdF MU Brno) naznačila význam analýzy sebereflexí studentů ve skupině. Skupinová práce se sebereflexemi přispívá k vytváření korektivní zkušenosti studentů. Podle ní jde tedy o to, přidat k sebereflexi psychoterapeutický rozměr, který umožňuje porozumět vlastnímu prožívání.

V diskusi se také debatovalo například o tom, kdy se sebereflexi u studentů začít. Doc. O. Šimoník (PdF MU Brno) doporučil vést studenty k sebereflexi již od začátku jejich studia na fakultě. Doc. dr. V. Spousta (PdF

MU Brno) vyslovil názor, že sebereflexe by měla být využívána ve všech předmětech učitelského studia, neboť je východiskem autodiagnostiky a autokorekce studenta.

Seminář přinesl mnoho podnětů využitelných při zkvalitňování učitelské přípravy. S některými příspěvky mají čtenáři možnost seznámit se podrobněji na následujících stránkách tohoto čísla Pedagogické orientace.

Vlastimil Švec

Obsah

Slovo čtenářům	1
Mikrovyučování a sebereflexe v učitelské přípravě	2
Stati _____	7
ŘEHULKA, E.: Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ	7
ŘEZÁČ, J.: K problému rozvíjení seberefektivní kompetence v rámci interakčních cvičení	12
LAZAROVÁ, B.: Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele — skepse nebo naděje?	19
SVATOŠ, T.: Od mikrovyučování k mikrovýstupové praxi	24
Zkušenosti z praxe _____	29
HORKÁ, H.: Mikrovýstupy jako prostředek seberozvíjení studentů v profesionálním praktiku	29
MACHALOVÁ, M.: Mikrovyučování jako specifické situační učení	35
MACEK, Z.: Technika videozáznamu v učitelském vzdělávání	41
ŠVEC, V.: Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky	45
FILOVÁ, H.: Sebereflexe v procesu utváření didaktických dovedností studentů	53
PROKOPOVÁ, A.: Několik poznámek k osobnostní stránce přípravy učitelů. Oblasti inspirace. Sebereflexe „po bálintovsku“	56
KLAPAL, V.: Co nám ukázala studentská sebereflexe po praxi	64
MUSIL, J. V. — MUSILOVÁ, M.: Řízená sebereflexe — pedagogova dovednost a zdroj speciálních schopností	69
HAVELKA, P.: Využití mikrovyučování ve výuce obecné didaktiky a pedagogických praktik	72
MUSILOVÁ, M.: Výcvik k sebereflexi při výuce pedagogiky	74
SOVA, M.: Poznámky k diskusi na semináři o sebereflexi	76
Výzkumná sdělení _____	77
MECHLOVÁ, E.: Připravenost studentů učitelství pro základní a střední školy PřF OU k učitelskému povolání	77
POL, M. — RABUŠICOVÁ, M.: Učitelé a rozhodovací procesy ve škole	95
Zprávy _____	101
Utrechtský model integrované učitelské přípravy	101
Pedagogické vzdělávání na Fakultě technologické ve Zlíně	109

Recenze	112
Ze života ČPdS	118
Konference České pedagogické společnosti	118
Zemřel doc. PhDr. Josef Jedlička (<i>V. Krejčí</i>)	119
K životnímu jubileu prof. PhDr. A. Dostála (<i>J. Skalková</i>)	119
Doc. PaedDr. Chrudoš Vorlíček, CSc., se dožil sedmdesáti let (<i>V. Krejčí</i>)	123
Šedesát pět let doc. PhDr. Františka Horáka, CSc. (<i>V. Krejčí</i>) . . .	124
Erratum	126
Informace pro autory	127

Stati

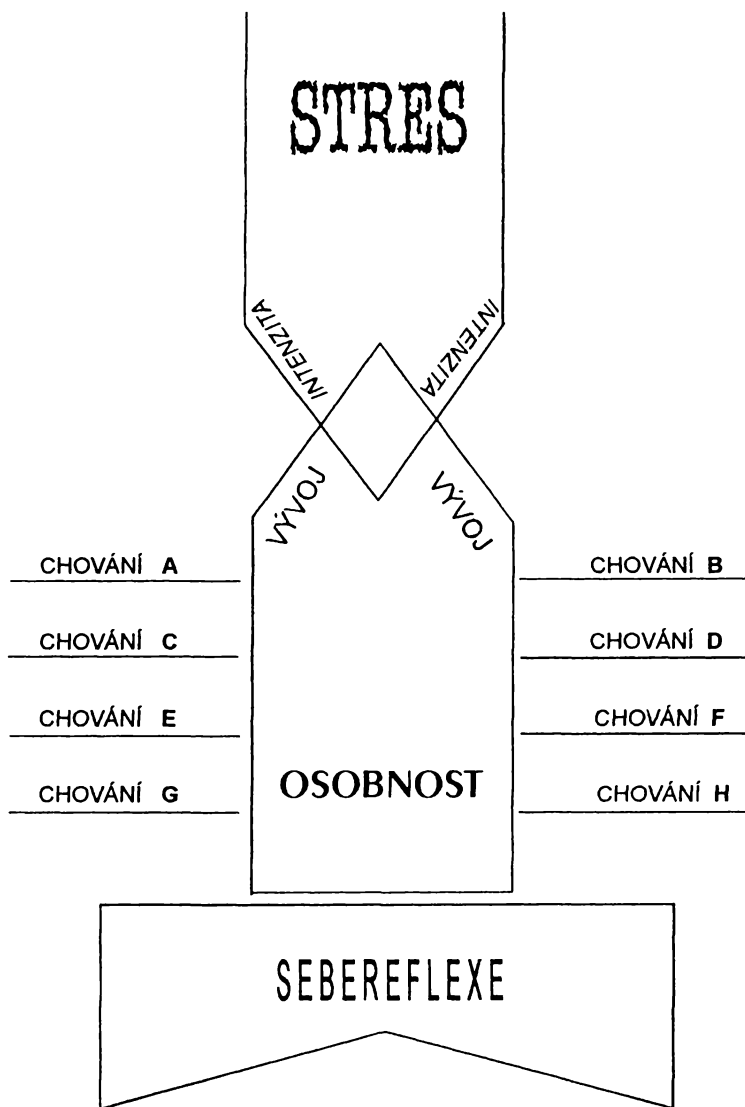
Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ

Evžen Řehulka

Klíčová slova: sebereflexe, autopercepce, introspekce, zátěžové situace

Sebereflexe je téma, které je tradičně spojováno s povoláním učitele. Důvody jsou různé. Jestliže se sebereflexe chápe obecně asi jako uvažování o sobě či přemítání o sobě, které by mělo vést k hlubšímu sebepoznání, stává se kategorií, která je na pomezí filozofie a psychologie s pochopitelnými dopady do pedagogiky. Sebereflexe tak může být chápána jako proces, úkol, technika nebo cíl. Z hlediska psychologického zkoumání učitelské profese vidíme ve zdůrazňování sebereflexe v učitelském povolání potvrzení teze, kterou chápeme jako základní, a to, že určující charakteristikou úspěchu v učitelské profesi jsou kvality osobnosti pedagoga. I když to možná není z pohledu některých teorií zcela přijatelné, považujeme celý okruh pedagogických dovedností z tohoto aspektu za sekundární. Tím nechceme říci, že faktory utvářející pedagogický úspěch nepodléhají učení, ale pouze podtrhujeme myšlenku, že u učitele jsou rozhodující kvality osobnosti, o kterou má pedagog povinnost pečovat, a to v míře tak zásadní, jak tomu není v žádné jiné profesi. V tom také vidíme nejcharakterističtější specifickou učitelské profese, její nezastupitelnost a étos.

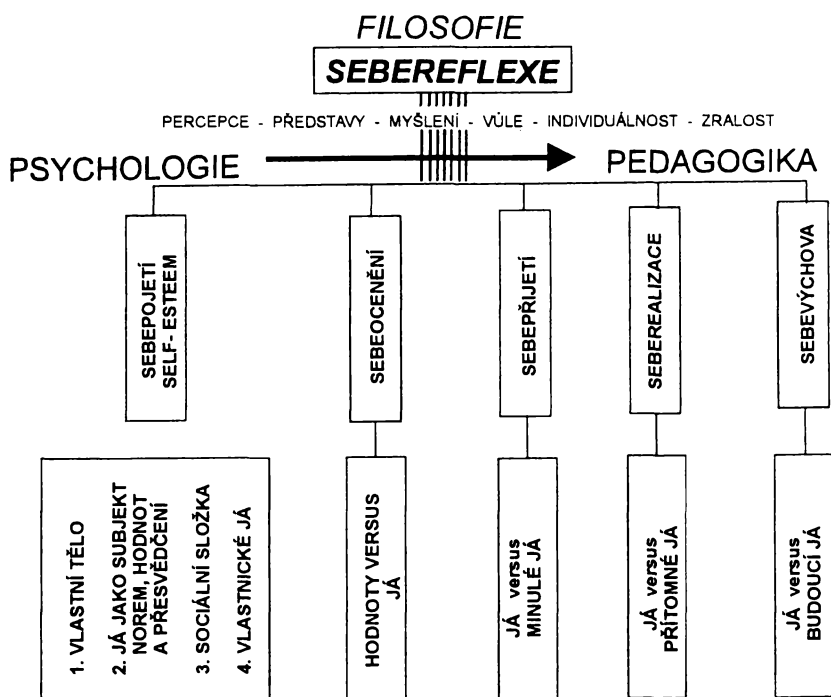
I když by možná psycholog v této souvislosti volil jiná pojmová schémata, je možno využít termínu „sebereflexe“, která je hlavním tématem tohoto sdělení, a chápat ji jako uzlový pojem pro teoretické uvažování o osobnosti učitele. Psychologicky není pojem sebereflexe příliš šťastný. Historicky je sebereflexe spíše záležitostí filozofickou nebo náboženskou. Bruggerův Filozofický slovník (1994) chápe reflexi jako srovnávací, zkoumavé



prověřování v protikladu k prostému vnímání nebo k prvnímu bezděčnému soudu o nějakém předmětu. Při sebereflexi je tímto předmětem moje osobnost. V psychologických slovnících (z nových a našich viz např. Hartl, 1993) se zpravidla o sebereflexi nemluví a pokud ano, potom se odkazuje na pojem sebepojetí (self-esteem), což je tedy představa sebe sama a zdůrazňuje se zde kognitivní složka. Sociální psychologie osobnosti zná ještě tzv. sebeocení, které se chápe jako hodnota, kterou jedinec sám sobě přisuzuje. Sebereflexe je tedy integrací těchto pojmů plus ještě takových kategorií, jako je sebezpřijímání, seberealizace, které přecházejí do sebevýchovy a sebeovládání, což už jsou snad zase termíny pedagogické nebo psychotherapeutické. Psychologicky je tedy sebereflexe velice složitě strukturovanou oblastí, v níž se uskutečňuje vývoj osobnosti. Musí začínat percepcí, tedy autopercepcí, která je technicky nejpravděpodobněji prováděna introspekci. Aby však docházelo k sebereflexi, musí být zapojeny myšlenkové procesy (uvažování o sobě, hodnocení sebe sama), kterým ale zase předchází etapa představ, tedy v našem případě systém představ o sobě, různá sebepojetí a ideální představy o sobě (sebeocení). Mezi těmito složkami jsou silné zpětné vazby a jejich hranice nelze pevně určit.

Sebereflexe je bezesporu velmi důležitá pro rozvoj osobnosti a může se provádět úmyslně či neúmyslně, ale ke zralé osobnosti se bez ní pravděpodobně nedá dostat. Je tedy zcela pochopitelné, že ji studujeme u učitele, kde kultivovanou osobnost chápeme jako základní předpoklad úspěšného výkonu profese. Za zajímavý průnik do problematiky sebereflexe považujeme zátěžové situace. Řada psychologů, kteří se zabývají otázkami stresu a zátěže, chápe zátěž jako cestu k poznání osobnosti. Jednoduše asi v tom smyslu, že v náročné životní situaci se ukazují bazální vlastnosti osobnosti a také se zde utvářejí. Dřívější sovětská psychologie poněkud pateticky říkala, že „v boji se člověk projevuje a v boji se utváří“, což konečně není nezajímavé. Ukazuje se však, že situace je složitější a výzkumy v této oblasti prokázaly, že chování ve stresu je jiné, ale nemusí charakterizovat osobnost podstatněji než chování v bezzátěžové situaci.

Měli jsme možnost při našem rozsáhlém výzkumu učitelek ZŠ zjišťovat i tuto problematiku. Zátěžové situace jsme rozdělili na životní (stresy v oblasti zdravotní, citové, rodinné a sociální) a profesionální (stresy s související s vyučováním žáků a výchovou žáků, zátěže v kolegiálních vztazích a zátěže ve vztahu k nadřízeným složkám). Toto rozdělení není, bohužel, příliš šťastné, protože zvláště u učitelek je úzké propojení mezi zvládnutím zátěží životních a profesionálních. Ukázalo se, že všechny zátěžové situace vedou ke zvýšenému sebepoznání, ale jejich větší frekvence často snižuje sebeocení a nepůsobí tedy — jak říká Helus (1973) — rozvojetvorně.



Zátěže mají pozitivní význam pro rozvoj osobnosti jen tehdy, jsou-li sebereflexivně zvládnuty, jinak mohou dokonce osobnost poškodit. Učitelky, které se snažily o sebereflexi profesních zátěží, nedokázaly tento pohled na skutečnost uplatnit u životních zátěží a měly významně vyšší neuroticismus než učitelky, které sebereflexi životních náročných situací zvládly a podobně dokázaly uchopit i problémy profesních stresů. Poněkud primitivně interpretováno: učitelky, které dovedly zvládat běžný život, dokázaly se vyrovnat i se školou, ty, které dokázaly rozebrat své problémy v práci, neuměly to vždy v životě. Zajímavé je, že větší množství zátěže nebo její větší intenzita nevede k větší zralosti osobnosti, ale spíše k neuroticismu a pocitu životní nespokojenosti. Zátěže, náročné životní situace nesmějí být časté, prostě smí jich být jen tolik, abychom je beze zbytku zvládli. Potvrdilo se, že zátěžové situace nemusí tedy vždy vést k lepšímu poznání osobnosti (k sebereflexi), i když naopak sebereflexe (v tom smyslu, jak jsme ji vymezili), může podstatně přispět ke zvládnutí zátěžové situace.

Závěry:

Zátěžové situace mění chování, ale pouze ve smyslu jiného chování a nikoli podstatného chování.

Prožitek zátěžových situací sám o sobě nevede k růstu osobnosti. Pro růst osobnosti mají pozitivní význam jen zvládnuté zátěže, v kontextu tohoto sdělení zátěže sebereflexně zvládnuté. Sebereflexe životních zátěží umožňuje lepší zvládnání zátěží profesních.

Učitelky lépe sebereflexivně zpracovávaly profesionální zátěžové situace než životní zátěžové situace.

Nelze říci, že dovednost (schopnost?) sebereflexe profesionálních zátěžových situací vede k schopnosti sebereflexe životních náročných situací, zatímco opačně takové konstatování zřejmě platí.

Sebereflexi je možno považovat přímo za jednu z technik úspěšného zvládnání zátěže.

Poznámka: Tato studie byla vypracována v rámci grantového projektu GA ČR 406/97/0054, jehož je autor řešitelem.

Literatura

- Brugger, W.: Filosofický slovník. Naše vojsko, Praha 1994.
- Hartl, P.: Psychologický slovník. BUDKA, Praha 1993.
- Helus, Z.: Psychologické problémy socializace osobnosti. SPN, Praha 1973.

ŘEHULKA, E.: Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 7–11, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc., katedra psychologie PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení

Jaroslav Řezáč

V našem příspěvku bychom se k problematice sebereflexe rádi vyjádřili na základě našich zkušeností z tzv. interakčních cvičení a psychologických praktik, která jsou na PdF MU realizována v rámci psychologie a pedagogiky (Řezáč, 1991). Chceme se podělit o některé zkušenosti při vytváření předpokladů k využívání sebereflexe jako prostředku kultivace sociálních dovedností budoucích učitelů.

Dovednost chápeme jako souhrn relativně rozvinutých a případně i zautomatizovaných vnitřních předpokladů vztahujících se k určité činnosti, aktivitě. Dovednosti se utvářejí v konkrétních činnostech a aktivitách. Připomeňme již okřídlené rčení: „kolik činností — tolik dovedností“. Inspirujeme se autory, kteří považují dovednosti za „zvnitřněné činnosti“ a míní tím, že vykonávání určité vnější činnosti aktivizuje a zřetězuje ty vnitřní psychické a fyziologické děje, které umožňují její realizaci. Vlivem učení pak dochází k vytvoření relativně stabilního vnitřního „programu“, na němž se podílí řada různých psychických a fyziologických dějů z různých úrovní struktury osobnosti. Tento vytvořený „program“ se v průběhu dalších aktivit zpřesňuje, optimalizuje a stabilizuje do podoby předpokladu určité činnosti či připravenosti k ní. Aktivizuje se vždy, když má jedinec vykonávat činnost obdobnou nebo velmi blízkou činnosti původní, v níž se dovednost utvářela.

Sociální dovednosti jsou ovšem vázány především na mezilidské vztahy a aktivity, kterými se tyto vztahy materializují. Na základě dispozic se ve vztazích a jejich situačním kontextu rozvíjejí a stabilizují. Ve svém souhrnu pak vytvářejí to, čemu říkáme sociální kompetence nebo sociální způsobilost osobnosti.

Rozvoj sociálních dovedností recipročně souvisí se sociabilitou. Sociabilita ovšem není pouhou extroverzí a zahrnuje nejen *orientaci*, ale také *povahu* vztahů člověka k jiným lidem. Lze v tomto smyslu vyčlenit velmi odlišné formy sociability, např.: sociabilitu „altruistickou s převládajícím instinktem družnosti“; „utilitárně-filantropickou“, která odpovídá egoismu a chytráctví řízenému „strachem a zájmem“, nebo „humanistickou tvořivě a efektivně orientovanou na druhého člověka“ (Ciger, 1984).

Člověk je tedy nejen více či méně sociabilní, ale je zároveň sociabilní „určitým způsobem“. Tato povaha sociability je předznamenána hodnotovou orientací osobnosti.

Při záměrném rozvíjení sociability a sociální kompetence máme také tento zřetel na mysli.

Sociální dovednosti, k jejichž rozvoji se snažíme v rámci psychologických praktik přispívat různými technikami, strukturujeme následujícím způsobem:

interakční dovednosti

- dovednost iniciovat, navázat, prohlubovat a ovlivňovat vztahy mezi lidmi; působit na jiné lidi, uplatňovat svůj vliv, aniž by byla narušována autonomie osobnosti i aktivit jiných lidí,
- sociální obratnost, tj. způsobilost vést a rozvíjet určitou smysluplnou interakci,
- dovednost realizovat (iniciovat a řídit) sociální aktivity;

percepční dovednosti

- dovednost odpovídajícím způsobem vnímat vnitřní a vnější realitu,
- dovednosti interpretační (apercepční-atributivní), a to:
 - dovednost posuzovat a hodnotit,
 - dovednost interpretovat sociální svět;

komunikační dovednosti

- dovednost symbolicky vyjadřovat kognitivní i emotivní obsahy vědomí (svého vnitřního stavu, svých pocitů, mínění, názorů a postojů, apod.),
- dovednost přijímat a zpracovávat signály a sdělení z vnějšku;

organizační dovednosti

- dovednost záměrně ovlivňovat, řídit činnosti, aktivity a sociální kontakty (intrapersonální, inter- a intraskupinové atd.),
- dovednost vytvářet plány, taktiky a strategie jednání;

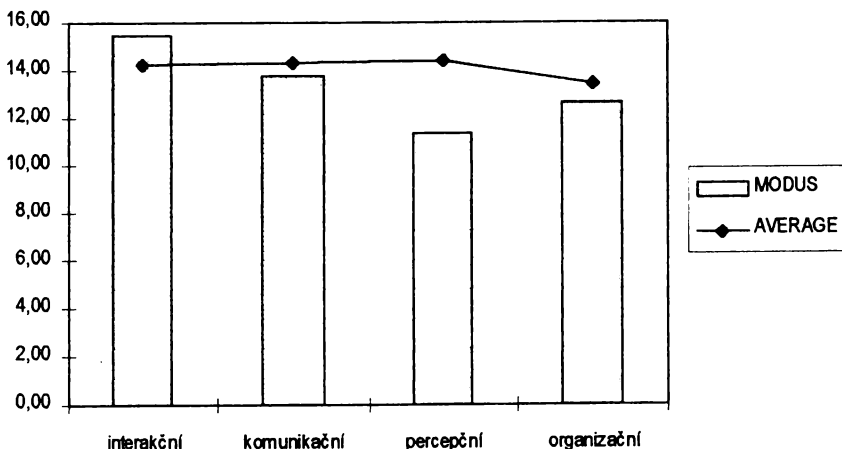
behaviorální dovednosti

- dovednost chovat se kongruentně a autenticky, tj. tak, aby expresivní složka výrazu (mimika, pantomimika, posturologické a proxemické aspekty projevu člověka atd.) odpovídala skutečnému prožívání sociální skutečnosti a aby sociálnímu okolí signalizovala skutečné záměry, které jedinec se sociálním prostředím spojuje.

Zdá se nám, že všechny uvedené trsy sociálních dovedností, přesněji adekvátní úroveň jejich rozvoje, vytvářejí určitou bázi, na níž se proces sebe-reflexe odehrává. Tyto dovednosti sebereflexi umožňují a současně se ve

vnitřním seberefektivním dialogu dotvářejí. Sociální dovednosti tak vytvářejí v závislosti na stupni svého rozvoje, míře obecnosti i specializace připravenost — kompetenci k sociálnímu chování a jednání.

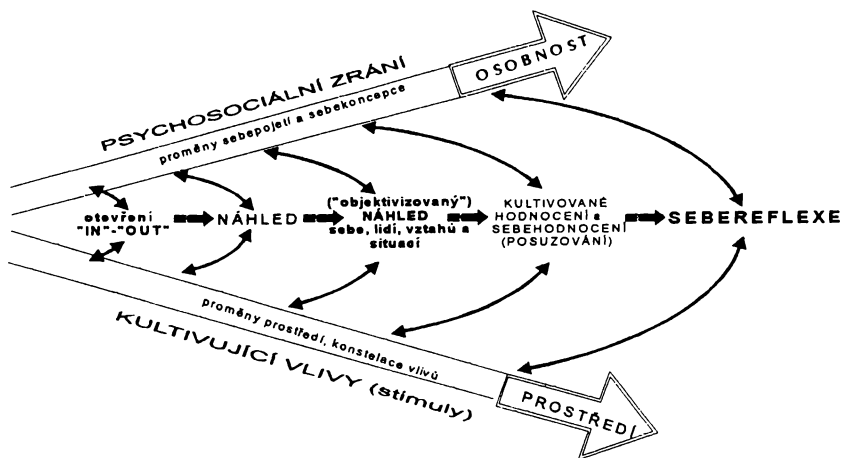
Pro zajímavost uvádíme, že v sebehodnocení studentů bývá v našich šetřeních už po několik let právě úroveň percepčních dovedností uváděna jako nejnižší (viz graf zachycující výsledky skupiny studujících 1. stupně ZŠ — 1. ročník; $n = 129$).



Souhlasíme proto s tím, že by se „sebereflexe měla stávat trvalejší součástí pedagogické, ale i psychologické přípravy budoucích učitelů“ (Švec, 1995) a chtěli bychom přispět ke hledání specifik psychologického přístupu především k utváření podmínek kultivace seberefektivní kompetence.

Z výzkumného hlediska nás problematika sebereflexe zajímá mj. i proto, že sdílíme názor o převaze diagnostických přístupů nad autodiagnostickými při nácviku, či tréninku (výcviku) sociálních dovedností. A právě při utváření sociálních dovedností vyplývá akcent na sebeřízení již z podstaty věci. Bez důrazu na iniciování a vytváření podmínek pro autentické a autonomní „seberozvíjení“ hrozí nebezpečí, že budeme rozvíjet pouze *ochotu být* „někým“ *rozvíjen*.

Naše zkušenosti z interakčních cvičení opodstatňují předpoklad, že proces vývoje sebereflexe má etapovitou povahu (viz následující graf). Vyčlenění jednotlivých etap (které je zatím spíše hypotetické) má svůj smysl i z praktických důvodů. Vývoj seberefektivní kompetence má individuální povahu a právě s ohledem na individuální aktuální úroveň je třeba přistupovat k projektování i realizaci aktivizujících technik její kultivace.



Etapu první: utváření elementárního předpokladu pozdější zralé sebereflexe — otevření se „OUT“ a „IN“, tedy nejen „ven“, ale rovněž, a řekli bychom — především: „do“. Především proto, že otevření se jiným pohledům, odlišným prožitkům je nutným předpokladem přechodu do následné etapy. Otevřenost „IN“ znamená přijímat prožitky jiných vážících se k situacím, jež sami prožíváme odlišně. Odlišnost prožitků je východiskem chápání prožívání jiných lidí na základě empatie. Napětí odvíjející se z konfrontace prožitků vede v adekvátním skupinovém klimatu k objevování kritérií nazírání jiného člověka, k chápání jeho prožívání v kontextu jeho předchozí životní zkušenosti. Podle našich zkušeností je otevřenost „IN“ rovněž předpokladem otevřenosti vůči vlastním prožitkům a otevření se sobě. Teprve chápání jiných umožňuje kvalitativní posun k pochopení sebe.

Tak jako kdysi na začátku vývoje tranzitivních citů musí malé dítě zažít smutek, aby rozpoznalo, až bude smutná maminka, a bylo postupně schopno s maminkou její smutek spoluprožít, je třeba později pochopit, proč jsou jiní lidé smutní, či veselí, abychom porozuměli příčinám prožitku vlastního.

Z našich zkušeností z realizace interakčních cvičení (nejen studentské populace) vyplývá, že lidé, kteří nejsou schopni adekvátního sebenáhledu, jsou obvykle zároveň příznační neochotou či neschopností přijímat od druhých, naslouchat jim, vnímat a akceptovat druhé (a naopak). Nejsou schopni respektovat osobní styl a sebepojetí druhého člověka. Učitel tohoto typu například nerespektuje samozřejmost individuálního stylu komunikace žáka, často není schopen se s ním z tohoto důvodu dorozumět a také (např.) diagnostikovat úroveň jeho znalostí a zvláště pak myšlení a prožívání.

Otevřenost mínění, názorům, náhledům jiných lidí chápeme jako předpo-

klad postupné „objektivizace“ subjektivních kritérií posuzování a kultivace sebeposuzování.

Etapa druhá je příznačná vytvářením prvotního, globálního, ještě nepřilíhajícího pohledu „náhledu“ na sebe sama, jiné lidi a situace. Jde o prvopohledný pohled dispozic a možností, přání, motivů a tendencí, který je orientovaný čistě subjektivními („nesocializovanými“) kritérii, jež jsou produktem převážně jen individuální zkušenosti. Ve vztahu k sobě je tento pohled vyvolán spíše potřebou průběžné sebekontroly (pro kterou se vžil termín „monitoring behavior“), v níž jde spíše o aktuální doladování sociálního chování na základě bezprostřední zpětné vazby.

Ve **třetí etapě** dochází již k určité objektivizaci pohledu v tom smyslu, že do individuální percepce vstupují sociálně determinovaná kritéria posuzování, hodnocení. Předchozí pohled na sebe sama se mění. Pohled je již uvědomován jako prostředek seberegulace a sebevýchovy, *nahlíženo je samo nahlížení*.

Ve **čtvrté etapě** lze již mluvit o kultivovaném posuzování sebe i okolí. Sebehodnocení již vyžaduje nahlížení na sebe v kontextu nějakých kritérií (norem, hodnot), a to jak aktuálně, tak následně. Je také vždy spjata s určitou situací a probíhá tedy zároveň jako zvažování vlastní kompetence k zvládnutí toho, co ze situace vyplývá. Nejde tedy pouze o posouzení „sebe jako takového“, ale o posouzení připravenosti něčeho dosáhnout, něco zvládnout, vyřešit atp. U takového hodnocení vlastní kompetence bývá rozlišována výše (magnitude), míra obecnosti a stupeň jistoty.

Teprve v **další etapě** vývoje nazírání je však možné hovořit o sebereflexi jako strukturovaném, diferencovaném vnímání, posuzování a chápání sebe sama v kontextu sociálních situací, protože se vztahuje ke konkrétní socioprofesionální roli. Dominuje zde posuzování vlastní kompetence k výkonu role.

Jak chápeme tuto sebereflexivní kompetenci? Souhrnně řečeno jako kvalifikované nazírání osobnostních vlastností a rysů, projevujících se v prožívání a chování, ve vztahu k důsledkům aktivit orientovaných na jiné lidi, produktům společné činnosti a důsledkům vzájemných kontaktů s jinými lidmi za účelem optimalizace (dalšího zdokonalení) těchto aktivit a vztahů.

Uvedené schéma chce naznačit, že proces utváření a kultivace schopností a dovedností, jež ve svém celku tvoří sebereflexivní kompetenci, je podmíněn souhrou vnitřních dispozic a vnějších (kultivujících) vlivů. Je to proces neustálé diferenciaci a zároveň integraci sociální zkušenosti.

Každý následný kontakt s prostředím již probíhá na zcela jiné úrovni než předcházející. Prostředí je nazíráno diferencovaněji, i ve stejném sociálním prostoru jsou objevovány nové prvky a vztahy mezi nimi, jež byly dříve

pod percepčním prahem jedince. Mění se úroveň senzitivity jedince, mění se povaha percepce a apercepce. V důsledku toho se mění též vztahy, úrovně interakcí, do kterých jedinec vstupuje a v nichž se odehrávají další dějství jeho proměn.

Využívání sebereflexe jako prostředku kultivace sociálních dovedností a rysů studenta učitelství tedy vyžaduje:

- další propracování teorie sebereflexe z pedagogického i psychologického hlediska jako dynamického děje, jako specifické sociální interakce,
- studium sebereflexe jako prostředku a zároveň i produktu sociální kultivace osobnosti,
- definování specifik profesní sebereflexe učitele základní školy z hlediska obsahu, forem a vývoje jednotlivých etap.

V konkrétní praxi vysokoškolské výuky však narušuje takové úsilí řada okolností. Podle našich zkušeností mezi ně patří především obtížné zajištění kontinuity působení určité koncepce přípravy, zvláště pak funkční, výzkumně podložené „propojení“ její psychologické a pedagogické etapy v rámci profesionálních praktik. Především organizační důvody odvíjející se z kapacitních, prostorových a finančních možností škol znemožňují plánování dlouhodobější spolupráce týmu učitelů s určitou skupinou studentů. Ze stejných důvodů je obtížné umožnit studentům výběr určitého pojetí praktik, které by vyhovovalo individuálním potřebám studenta a jeho osobnímu naturelu (ne každý preferuje určitý typ výcviku). Situaci komplikuje také ta skutečnost, že problematika kultivace sociálních dovedností vyžaduje individuální přístup, což mj. znamená individuální konzultace a tedy i mnoho času mimo vlastní výuku (cvičení). Rovněž příprava na cvičení (analýza záznamů) patří k velmi náročným činnostem a její docenění (v kontextu pedagogických úvazků a hodnocení dalších aktivit učitele) bývá problematické.

Přesto nelze říci, že není určitý prostor pro výzkumnou i pedagogickou činnost v rámci praktické přípravy učitele. V kontextu příprav realizace grantového úkolu „Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury“ připravujeme ve spolupráci s kolegy katedry pedagogiky PdF MU projekt spolupráce při výzkumném šetření. V přípravné fázi je již propojení dvou vybraných skupin v rámci profesionálních praktik studentů učitelství 1. stupně ZŠ v rámci psychologické a následně pedagogické části přípravy.

Navazujeme na zkušenosti kolegů, s nimiž chceme do budoucna přispět k hledání možností interdisciplinární kooperace v praktické přípravě studentů učitelství (Švec, Svatoš aj.).

Literatura

- Řezáč, J.: První zkušenosti z interakčních cvičení v rámci profesionálních praktik na PdF MU. Pedagogická orientace 1991, č. 2, s. 79–81.
Řezáč, J.: K problému psychologické přípravy učitele. Pedagogická orientace 1993, č. 8–9, s. 116–120.
- Ciger, J.: Logika a norma osobnosti. Martin, Osveta 1984, s. 234–237.
- Švec, V.: Význam sebereflexe v učitelské přípravě. Pedagogická orientace 1995, č. 15, s. 21.

ŘEZÁČ, J.: K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 12–18, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc., katedra psychologie PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele — skepse nebo naděje?

Bohumíra Lazarová

Klíčová slova: systemický přístup, sebereflexe, profesionální nejistota, ukotvení, heteronmní bytost, autonomní bytost.

Přemítání o věcech, jevech a lidech kolem nás a nakonec i o sobě sama — tedy o tom, jak uvažujeme, co prožíváme a jak se chováme — může být pro mnohé procesem značně nesnadným. Nebývá jednoduché odpovědět na otázky, které se během vlastních úvah vynořují: Vidím skutečnost objektivně? Je to opravdu tak? Popisuji věci správně? Neublížuji někomu svým rozhodnutím, které jsem učinil(a) na podkladě vlastního chápání reality?

Nenalézáme-li odpovědi na podobné otázky, snažíme se alespoň najít pevnou půdu, na které lze ukotvit věčnost našeho nevědění a hledání. Jednou z možností, která se pro tento účel nejen učitelům nabízí, je jeho orientace v základech systemického myšlení.

Systemické myšlení se stalo základem pro nové terapeutické přístupy v psychologii (srov. Ludewig, 1994; Pecháčková, 1993; Úlehla, 1996) a mohlo by stejně dobře posloužit i pokud jde o lidské reflexe a sebereflexe. Klinický systemický pohled na člověka a jeho život může přinést specifické a užitečné aplikace i do pedagogické praxe.

U biologických základů systemického myšlení stojí *biologická teorie poznání* chilského neurobiologa Humberta Maturany. Tato teorie se řadí k těm, které odmítají lidské pokušení hovořit o jistotě. Skepticky nahlíží na jakákoliv tvrzení typu: víme, jak věci doopravdy jsou. Podle Maturany není naše poznání věrným odrazem reality, nýbrž biologickým fenoménem, který není determinován objekty vnějšího světa, ale strukturou organismu. Tradiční požadavek objektivnosti jako korespondence vnějšího a vnitřního překračuje možnosti lidského poznání. Každý lidský jedinec je *pozorovatel*, který věci svým specifickým způsobem vidí, svým způsobem jim rozumí a po svém o nich hovoří. Při popisu jakékoliv věci či jevu je proto třeba mít neustále na mysli, „kdo to říká“ (srov. Ludewig, 1994).

To má své konsekvence i pro učitelství povolání, neboť reflektuje-li učitel svoji práci s žákem, je vždy užitečné, aby si byl vědom toho, že je to právě

(a možná pouze) ON — UČITEL, kdo popisuje, kdo říká, že je dítě problémové, nejde mu matematika, že žák není motivován k práci nebo že jeho domácí příprava je nedostatečná atp. Podle zmíněné Maturanovy teorie by si měl být učitel při reflexi a seberefexi vědom toho, že neuvažuje přímo o realitě (jak to s oním žákem skutečně je), nýbrž o svém poznání žáka a jeho problémů (příp. sebe sama při seberefexi).

Systemické myšlení bývá považováno za osvobozující, etické, postavené na respektu k individualitě každého člověka. V literatuře se však zcela přirozeně (jako všechno nové, co boří zaběhnutá schémata a jistoty) setkává s kritikou. Ta poukazuje nejčastěji na *biologický redukcionismus*, *ontologii pozorovatele* (je-li veškeré poznání připisováno pozorovateli — musel by ten existovat předem jako ontologická danost), *vyloučení instruktivní interakce* (nihilismus) atd. (srov. Ludewig, 1994). Polemika s těmito kritickými pohledy není předmětem tohoto pojednání.

1. Úvahy o profesionální nejistotě

Učitelská praxe, která neviditelně, ale úporně podněcuje vyučující k tomu, aby říkali (nejen dětem) „jak jsou věci doopravdy“, „co je dobré a co je špatné“, může přirozeně, ale mnohdy i nebezpečně posilovat učitelovo vědomí jistoty. Zdá se, že právě seberefexie by mohly učitelům tuto jistotu narušit a nastartovat některé změny a korekce v jejich přístupech k dětem a k učitelské práci vůbec. Mohou jim však zároveň vnést do života bolest a pochyby o jejich povolání, o jejich kompetenci, o nich samých.

Profesionální nejistota je součástí každé práce. Ve své optimální síle (tedy pokud není natolik velká, že se stane brzdícím elementem) je impulsem k otevřenosti a ke *změně*. A o té je vždy užitečné uvažovat. Seberefexie učitelů je tedy procesem, který nemusí být chápán jako prostředek poznání pravdy, ale může být pojata jako nekonečný proces, který **rozšiřuje možnosti a pomáhá změně**.

Systemický přístup učitelům, a nejen začínajícím, ukotvení nejistoty nabízí. Určitá dávka profesionální nejistoty poskytuje paradoxně bezpečí jak učitelům, tak i žákovi. U učitelů starších a zkušených je také užitečnou obranou proti tzv. burnoutu (syndromu vyhoření).

2. Potřeba komunikace a spolupráce

„Vím-li něco jistě, měl bych dříve nebo později hledat lidi, kteří mi pomohou vidět to ještě jinak“ (Strnad, 1997).

Biologická podmíněnost veškerého poznání a neexistence mechanismu, schopného rozlišit mezi iluzí a vjemem, omezuje kritérium objektivity na

čistě *komunikativní účely*, konstatuje Maturana. Aby člověk mohl co nejlépe poznat věci, jevy, lidi a nakonec i sebe sama, potřebuje komunikovat a domlouvat se s ostatními na tom, co bude považováno za objektivní (srov. Ludewig, 1994). Přijmeme-li tyto závěry, pak je zřejmé, že komunikace se jeví i pro reflexi a sebereflexi jako užitečná, ne-li nezbytná.

Pokud reflektujeme objektivní realitu prostřednictvím našich odlišně biologicky determinovaných (nedokonalých k poznání objektivní reality) poznávacích struktur, pak je zřejmé, že bychom měli být vždy připraveni ke změně či korekci našeho poznání (dekonstrukce a nová konstrukce — srov. Drewery a Monk, 1994). Sebereflexe, která zůstává zajatcem vlastních představ o realitě, žádá pomoc. Chceme-li rozšířit své možnosti, je užitečné pozvat si k tomu jiné lidi, kteří budou popisovat „jak vidí věci oni“. Systemický přístup v terapii zřizuje k těmto účelům reflektivní tým. Práce takového týmu má neevaluativní povahu, zaměřuje se především na popis toho, co lidé v něm participující viděli a slyšeli a jak tomu rozumějí. Reflektivní tým nabízí terapeutovi svá porozumění a nápady a otevírá tak nové možnosti pro další úvahy.

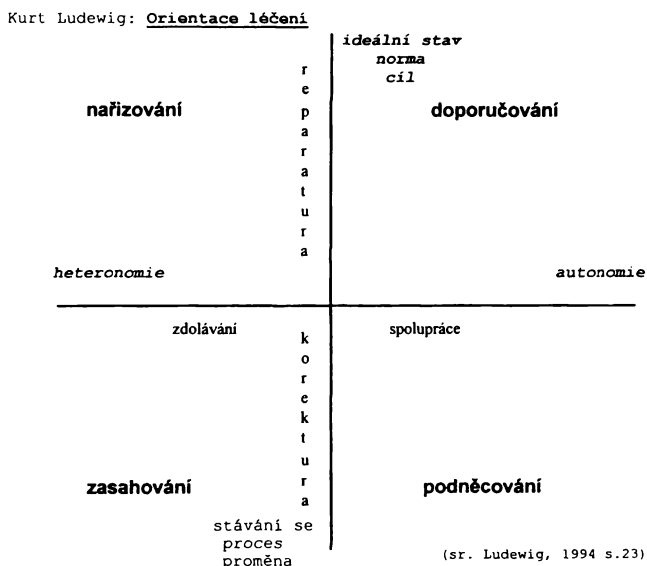
- Lze to podobně zařídit i ve školské praxi?
- Může mít učitel kolem sebe lidi, kteří mu pomohou rozšířit jeho možnosti při poznávání reality, při jeho uvažování o jevech kolem něj a o sobě samém?
- Jsou na podobnou spolupráci učitelé pregraduálně připravováni? Znají její možné podoby a formy?

Zdá se, že téma učiteléské komunikace a spolupráce je i v našich školských podmínkách zatím nespravedlivě opomíjeno. Také pro učitele (budoucích) učitelů zůstává výzvou, aby své (studenty) kolegy seznamovali s různými pojetími supervizí a konzultací (především v tom nemocenském slova smyslu a v neevaluativní podobě), s učitelými peer programy apod. Tímto jim mohou usnadnit jejich budoucí sebereflektivní snažení a adekvátněji je připravit na jejich práci.

3. Reflexe průběhu přemýšlení

Mezi množství učitelových rolí patří i role „sociálního pracovníka“, a to zejména v případě, kdy si žák žádá o pomoc. Týká se to i těch případů, kdy učitel sám chce či přímo musí navodit změnu v chování žáka (tzv. sociální kontrola). Učitel užívá jazyka ve formě rad, příkazů, doporučení apod. „*Snadnější je přikazovat a zakazovat, než vyjednávat a spolupracovat*“ (Smékal, 1997).

Pro úvahy o vlastní sociální kompetenci, resp. o orientaci interakce s žá-



kem, může učiteli dobře posloužit Ludewigovo schéma „orientace léčení“. Stejně jako terapeut, měl by i učitel v sociální práci stanovit metody a cíl „léčení“ a reflektovat svoji orientaci v tomto směru (viz nákres).

Chápe-li učitel žáka jako *heteronomní bytost*, tedy v situaci, kdy není možné ponechat volbu na žákovi (např. když se jedná o ohrožení samotného žáka či jiných zúčastněných), volí takové způsoby sociální práce jako je *nařizování a zasahování*, aby ihned *znovunastolil normu* (např. aby byl ve třídě klid — vyřadí rušivého žáka ze třídy) či změnil zaměření — *upravil proces* (např. napomene rušivého žáka).

Znovunastolení normy — požadovaného způsobu chování — se děje prostřednictvím procesu reparatury — obnovy — (*nařizování a doporučování*), částečné (i reverzibilní) změny v chování lze navodit prostřednictvím korektur (*zasahování a podněcování*).

Učitel *doporučuje* (abys byl oblíbený, mohl bys zkusit třeba...) a *podněcuje* (jak jinak by ses mohl zachovat?...) tehdy, chápe-li žáka jako *autonomní bytost* (věřím, že ve většině situací, ve kterých se spolu učitelé a žáci setkávají, je to možné) (srov. Ludewig, 1994).

Systemické myšlení má v pedagogické praxi bezesporu velmi široké uplatnění. Cílem tohoto sdělení bylo pouze naznačit některé z nabízejících se východisek, pomůcek a témat pro úvahy učitelů o jejich práci. Snad by mohly

posloužit coby inspirace pro reflexe učitelů o nich samých, o jejich žácích a jejich problémech a o světě vůbec. Nebo snad jen o vlastních představách?

Literatura

- Drewery, W. — Monk, G.: Some reflections on the therapeutic power of poststructuralism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17, č. 4, 1994, s. 303–313.
- Ludewig, K.: *Systemická terapie*. Pallata, Praha 1994.
- Pecháčková, S.: *Zpráva o systemické terapii*. ISZ, Praha 1993.
- Směkal, V.: Zrání a změny osobnosti učitele jako podmínka rozvoje školy. Referát z konference „Také školy se mohou učit“. Brno, 25.–27. 11. 1996.
- Strnad, V.: *Výcvik v systemickém přístupu — osobní vystoupení*. Brno, 6.–7. 11. 1997.
- Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. Renaissance, Písek 1996.

LAZAROVÁ, B.: Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele — skepse nebo naděje? *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 19–23, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: PhDr. Bohumíra Lazarová, katedra psychologie PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Od mikrovyučování k mikrovýstupové praxi

Tomáš Svatoš

Výchozí místo úvah

S mikrovyučováním jako účinnou metodou učitelské přípravy se setkáváme v zahraniční literatuře přibližně od poloviny 60. let. Dokladem toho jsou rané práce Allena, Coopera, Kallenbacha, Ryana a dalších. Obdobně jako v zahraničí našlo mikrovyučování i našich podmínkách nadšené domácí propagátory. S prvními vážněji míněnými pokusy, datovanými do počátku 70. let, se setkáváme v pracích Hapaly, Kratochvíla, Jánuse a dalších.

Jakkoli bylo toto období doprovázeno entuziasmem, snahou poznat a aplikovat ono nové, převládala spíše nahodilost jednotlivých pokusů bez hlubší znalosti jednotlivých procedur a teoretického fundamentu. Za předělový moment proto považujeme až text Mareše (1976), v němž byl systematický pohled na *microteaching* uváděn do širších souvislostí s učitelskou přípravou.

Původní záměry mikrovyučování vystihuje i dnes heslo v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 119), z něhož citujeme:

Heslo: Mikrovyučování (μV) — Postup užívaný v učitelské přípravě při nácviiku pedagogických dovedností. *Principem* je zjednodušení (miniaturizace) podmínek pro vyučovací činnost učitele. Sníží se počet žáků ve třídě (např. na 10), zkrátí se vyučovací jednotka (např. na 5–15 minut), *zredukuje se škála nacvičovaných dovedností* (např. jen výklad, jen opakování, jen procvičování). Adept procházející výcvikem absolvuje v rámci mikrovyučování tuto *sekvenci činností*: příprava výuky — provedení zkrácené výuky — důkladný rozbor, na němž se podílejí specialisté i kolegové (často s *využitím videozáznamu*) — promýšlení připomínek a přepracování koncepce — opětovné provedení výuky s jinou skupinou žáků — opětovný rozbor adeptyvny činnosti.

Od svého vzniku (před 30 lety) prošlo téma „mikrovyučování“ dalším vývojem jak v zahraničí, tak i u nás. Právě v souvislostech s proměnami této učitelské techniky se stále častěji objevují otázky: vyjadřujeme pojmenováním *mikrovyučování* a *mikrovýstup* jedno a totéž? K jakým posunům

došlo v praktické učitelské přípravě? S jakými akcenty a adjektivy pracuje dnešní pojetí *mikrovýstupové praxe* na našich učitelských fakultách?

Proměny mikrovyučování a posuny k mikrovýstupové praxi, jak ji známe z její dnešní podoby, jsme v načrtli a utřídili do následující tabulky:

Proměny mikrovyučování

	Klíčový pojem	Původní mikrovyučování	Dnešní podoba výstupové praxe
F U N D A M E N T Á L N Í Z N A K Y	Pedagogicko- psychologický základ	inspirace behaviorální psychologií a pedagogikou ¹	činnostně dovednostní a situačně postojové pojetí učitelské přípravy
	Záměry	vytvářet — upevňovat — didaktické a sociálně komunikativní, ověřovat prekoncepty výuky (činnosti) a didakticky a činnostně je optimalizovat, rozvíjet profesní myšlení, urychlovat profesionalizační děj (v celkovém důsledku) (prvosledově)	modifikovat dovednosti a sociálně komunikativní, a činnostně je
	Princip	redukce podmínek pro nácvik sociálně komunikativních a pedagogických dovedností, rozbor, opakovaná modifikovaná činnost v pedagog. prostředí + seminární elaborace	
	Zasazení do konceptů učitelské přípravy	univerzálně přenosí- teľná metoda-princip (analogie s dramatickou výchovou) krátkodobě pozorova- teľné vývojové změny	výběrovost, různé úrovně, SK dovednosti předcházejí pedagogickým, gradace a etapizace, dlouhodobě vývojový význam
P R O C E D U R Y	Základní element	didakticky vymezený fragment vyučování	sociálně komunikativní či pedagogická situace
	Vnitřní kroky	stejně téma, záměr	...opakovatelnost v nové grad. činnosti—
	Hodnocení a sebehodnocení	převážně výkonové akcenty	sociokognitivní aspekty, vlivy psycho- sociálního prostředí reflexe, sebereflexe
	Zpětná vazba	metodické a kolegiální analýzy jednání, porovnávání stavů „PRE“ a „POST“ observační pomůcky, rozbor videozáznamů	pocitové názorové sondy (videozáznamy)
	Výstup	stylově a didakticky zařaditelné profesní jednání	osobnostně „typické“ variantní profesní jednání

¹ zaměření především na „pozorovatelné“, vnějškově dostupné znaky lidského chování, v pozadí zůstávají proměny lidské psychiky.

Zdůraznění trendů — komentář k tabulce

Mikrovyučování bylo v počátku ovlivněno behaviorálními pohledy na chování člověka v roli učitele s nezanedbatelným vlivem tehdejších mikroanalytických výzkumných technik. Připomeňme alespoň dvě z nejrozšířenějších: Bellackovu metodu mikroanalýzy vyučování a metodu interakční analýzy Flanderse. (S principem i aplikacemi v pregraduální učitelské přípravě druhé zmiňované metody jsme seznámili v textu z roku 1995.)

Původním záměrem μV bylo v nácvikových etapách restrukturalizovat rolové jednání cestou opakované příležitosti jednat, které předcházela analýza minulé „didaktické akce“. Předmětem analytických kroků v mikrovyučovacích procedurách byly převážně výkonové znaky — dostupné vnějšímu pozorování. Proto byla původní podoba mikrovyučování vydatně podporována technickými prostředky, především audiovizuálním záznamem vyučovacích činností adepta učitelství.

Diskutabilní stránky původního přístupu

S odstupem času, a také díky nástupu dalších vzdělávacích koncepcí a postupů učitelské přípravy, se postupně odhalovala i sporná místa původního pojetí mikrovyučování. Poukážeme alespoň na některá, z našeho pohledu nejvýznamnější.

Mimo jiné se ukázalo, že bezprostřední soustředění na didaktickou složku vnějšího pedagogického výkonu nezprostředkovávalo poznání vnitřních proměn studenta v roli učitele (absentovaly signály o prožívání učitelské profesionalizace a sebereflexivní momenty). Také klíčový prvek μV — opakovatelnost didaktické činnosti — měl svá rizika. Repetice pedagogického výkonu se mnohdy blížila „pedagogickému drilu“ studenta s přílišným akceptováním cizího pedagogického vzoru. Připomeňme dále, že mikrovyučování bylo více metodou než koncepcí, což se významově projevovalo spíše v užším časovém hledisku z pohledu celé učitelské profesionalizace. V neposlední řadě technický fenomén přístupu měl důsledky ve zvýšených nárocích na použité prostředky a vedl nutně k týmové spolupráci.

Dnešní **mikrovýstupová praxe**, jak ji známe z konceptů učitelského studia na našich vysokých školách, je „potomkem“ původního záměru, který rozšířila a povýšila na vzdělávací koncepci. Základním elementem je mikrovýstup — jako příležitost jednat v navozené a reflektované situaci (Slavík, 1995; Švec, 1996). Mikrovýstupová praxe má své kořeny v činnostním a dovednostním modelu učitelské přípravy. Připomeňme některé její stavební kameny:

- *etapizace profesionalizačního děje*
(s předsazením sociálně komunikativního nácviku před vyučovací či mikrovyučovací pokusy),
- *gradace profesionalizačních etap* (Spilková, 1995)
(gradace utvářených dovedností v sociálně komunikativních a pedagogických situacích),
- *individuální zaměřenost přípravy* (Svatoš, 1997)
(sleduje a podporuje osobní rozvoj jedince na základě jeho možností, potřeb a mezí),
- *celistvější přístup k posuzování minulé činnosti a koncepci budoucího jednání*
(zvýraznění psychodidaktických zřetelů, vlivů prožívání a sociálního prostředí).

Slova závěrem

V našem sdělení jsme se zamýšleli nad vývojem a proměnami mikrovyučování — metody, která příznivě a dlouhodobě poznamenala cesty efektivního učitelského vzdělávání. Přirozený vývoj, nezakrývání sporných momentů mikrovyučování a v neposlední řadě přízeň doby, v níž několik let žijeme, umožnily, aby se mnohé naše učitelské fakulty svými nově koncipovanými projekty učitelské přípravy přihlásily ke kořenům mikrovyučovacího přístupu.

Uvažujeme-li dnes o mikrovyučování, zamýšlíme se především nad jeho možnostmi z pohledu **dlouhodobého profesního vývoje**. Opíráme se o ideu „doprovázení“ studenta učitelství od profesního startu k výstupu učitelské přípravy. To znamená *umět monitorovat a ovlivňovat jeho proměny* (rozvíjet profesní předpoklady, poznávat názory, postoje, prožívání...) v kontextu jednotlivých profesionalizačních etap. Domníváme se, že v tomto úsilí mají současné aplikace myšlenek o mikrovyučování své nezastupitelné místo.

Poznámka: Tématika μV je také v zahraničí stále živá; dokumentuje to komparační studie Klinzinga a Flodena (1991), v níž autoři mapovali dění v Evropě a Africe a srovnávali je s trendy v anglosaských zemích. Pro srovnání bylo využito 174 příkladů „použití“ mikrovýuky a jejich variant.

Literatura

- Allen, D. — Ryan, K.: Microteaching. Addison-Wesley, London 1969.
- Klinzing, H. G. — Floden, R. D.: The Development of the Microteaching Movement in Evrope. 1991.
- Kolektiv: Učitel — vyučování — situace. Paido, Brno 1995.

- Kolektiv: Učitelovo pojetí výuky. CDVU MU, Brno 1995.
- Mareš, J.: Využití televizní techniky v přípravě učitelů. *Pedagogika* 1976, č. 4, s. 443.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1995.
- Slavík, J.: Pedagogická situace ve školní reflexi. In: Kolektiv: *Učitel — vyučování — situace*. Paido, Brno 1995, s. 46–58.
- Spilková, V.: Gradace praktické přípravy, reflexivní praxe v novém modelu studia na PedF UK. In: Kolektiv: *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Paido, Brno 1995, s. 62.
- Stones, E., Morris, S.: *Teaching Practice*. Methuen and Co., London 1976.
- Svatoš, T.: Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 1995, č. 1, s. 64–70.
- Svatoš, T.: Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 1997, č. 2, s. 150–162.
- Švec, V.: Sebereflexe studentů v pregraduální učitelské přípravě. *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 265–276.

SVATOŠ, T.: Od mikrovyučování k mikrovýstupové praxi. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 24–28, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: PhDr. et Dr. Tomáš Svatoš, katedra pedagogiky, Vysoká škola pedagogická, V. Nejedlého 573, 500 03 Hradec Králové

Zkušenosti z praxe

Mikrovýstupy jako prostředek seberozvíjení studentů v profesionálním praktiku

Hana Horká

Klíčová slova: profesionální praktikum, mikrovýstup, sebehodnocení studenta, pedagogické dovednosti, seberozvíjení studenta.

Profesionální praktikum z pedagogiky

Profesionální praktikum navazuje na školní pedagogiku (ve 2. ročníku oboru učitelství 1. st. ZŠ) a jeho součástí je cvičení ve škole. Do seminářů ze školní pedagogiky studenti zpracovávají zvolené téma — nejdříve teoretická východiska k problému (základní pojmový aparát) — a pak provádějí dílčí šetření v praxi ke zjištění názorů dětí („dětského světa“) ve zvolené oblasti. Na tomto základě zpracují vlastní projekt (model, návrh) výchovného působení, který v semináři předkládají, obhajují a v rámci profesionálních praktik pak mohou realizovat.

Cílem cvičení v profesionálním praktiku je vytvořit studentům příležitost pro vlastní pedagogické pokusy, pro vlastní pedagogickou praktickou činnost, pro získávání pedagogických dovedností: zejména **navozování a udržení kontaktu s dětmi** ve výchovné situaci, **získávání jejich zájmu**, přiměřené **vyjadřování** (využívání prostředků *pedagogické exprese* — *modulace hlasu, mimiky, gest, i pomocných expresivních prostředků*, jako jsou *hra na nástroj, zpěv, kresby, přiměřené pohyby*), **rozlíšování psychické reakce na podněty** (*být schopen pedagogického postřehu*). Zajímá nás **průběh a kvalita interakce se žáky**, tzn. jaká je atmosféra, jak působí na žáky, na jejich výkon, jak žáci reagují apod.

Snažíme se vést studenty k odpovědnému a serióznímu hodnocení výkonu svých kolegů a k sebehodnocení, tzn., aby se pokoušeli pojmenovávat, analyzovat situaci, reflektovat jednání žáků a vyhodnocovat své jednání.

Příprava mikrovýstupů

Prostředkem ke splnění našeho cíle, tj. seberozvíjení studentů, jsou mikrovýstupy, v nichž studenti operacionalizují obsah hodnotové výchovy do přístupných a přitažlivých činností se žáky za použití vhodných metod, např. *metody řešení morálních a vkusových (estetických) dilemat s využitím mikropříběhů, demonstrace materiálů — obrázků, písniček, veršů atd., metody dramatizace v řešení (objevování) morálních situací a principů*. Studenti se tak podílejí na celkové kultivaci osobnosti dítěte, jeho postojů, hodnotové orientace, utváření individuálních a sociálních dovedností (komunikace, kooperace, tolerance aj.). Učí se také orientovat cíle vyučování na komplexní rozvoj osobnosti žáka, kdy vědomosti se stávají (zejména na 1. st. ZŠ) prostředkem dané kultivace. V *přípravné fázi* je zadán úkol, vysvětlen jeho smysl, teoretický kontext.

Očekávání studentů před mikrovýstupem

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. Analyzujeme-li výpovědi, týkající se jejich **očekávání**, můžeme říci, že ze tří čtvrtin jsou **laděná pozitivně**: studenti očekávají „*spolupráci dětí*“, „*přátelskou atmosféru*“, „*radost dětí*“, „*přiblížení se k dětem, možnost je poznat, příjemné zážitky, dobrý výsledek* — „*vše se podaří*“. Dále jsou to výroky, dokládající snahu po sebepoznání — „*poznám sebe sama*“, „*svůj vztah k dětem*“, „*své reakce na neočekávané situace*“, „*chci to zkusit*“, „*získám nové vědomosti*“, „*uvidím se v akci*“, „*získám další poučení, zkušenosti*“ či „*motivaci k další práci*“, „*zvládnou to*“, „*oblíbit si víc učitelské povolání*“. Přibližně jedna čtvrtina studentů vyjadřuje obavy, vyplývající (zřejmě) ze strachu před neúspěchem. Jde zpravidla o studenty úzkostlivé, introvertní (a náchylnější k frustraci), kteří přiznávají obavy ze „*zmatenosti, roztěkanosti, koktání, nervozity, nezvládnutí dětí*“ (tzn., že „*neví, jak na to*“), z toho, že „*je zklamou, že zapomenou, co chtěli sdělit*“ apod. Objevuje se i obava ze „*značných*“ znalostí dětí.

V další fázi je realizován **mikrovýstup**. Bezprostředně po něm studenti ve skupině sdělují prvotní prožitky a názory. Vyjadřují se ke svému výstupu

(podle kritérií, odpovídajících cílům cvičení) a konfrontují „výsledky“ se svým „očekáváním“. Po zhlédnutí videozáznamu pak v diskusi se skupinou vyjadřují další osobní názory a postoje a snaží se objasňovat své počínání. Reflexe probíhá adresně. Role učitele při hodnocení je spíše stimulující.

Výsledky sebehodnocení

Při analýze a hodnocení prožitků, názorů a zkušeností se snažíme odpovídat na otázky: 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?

Svá hodnocení studenti zaměřují především do dvou základních oblastí:

1. V rovině **osobnostní** sledují zejména svůj vstup do role učitele a „jací“ jsou v ní (např. přátelský, klidný, usměvavý, v dobré náladě, rozvážný, vyrovnaný tolerantní či nervózní, nejistý, kooperativní...). Provádějí určitý **náhled na sebe**: „*zvládla jsem to*“, „*nemusím se bát*“, „*dokázala jsem to*“, „*překvapilo mne, jak rychle jsem se dostala do role učitele*“, „*záznam není tak hrůzostrašný, jak jsem to prožíval*“, „*nechala jsem se strhnout dětmi*“, „*nutné být otevřený a upřímný k dětem*“, „*mít otevřenou náruč pro ně*“, „*visely na mně očima*“, „*nesmím být nad dětmi*“, „*jsem tu pro ně*“, „*děti jsou pro vše nové*“, „*je to milá práce*“.
2. V rovině **instrumentální** — hodnotí úroveň profesionálních dovedností, zejména, jak se dokáží vcítit do pocitů, nálady a myšlení žáka a jak s ním umí účelně komunikovat.

Kriticky hodnotí své komunikativní dovednosti, zejména vyjadřovací schopnosti, některé překvapuje „intonace hlasu“, nepřírozený hlas, přiznávají „nejistotu“ ve vědomostech. Pozitivně hodnotili schopnost **zaujmout děti, své přirozené jednání** (bez „ztrnulosti, křečovitosti“).

Žáci obvykle zaujmou tím, že „*mnoho ví*“, „*velké znalosti*“, jsou „*šikovné, aktivní*“, „*různě reagují na stejnou situaci*“, „*děti si dovolují*“, „*překvapivé výroky dětí*“, „*nemohu děti podceňovat, říkat jim — asi to nezvládnete*“, „*méně znamená více*“, „*když je zaujmu, tak mi to 100násobně vrátí svou radostí z práce*“. Velmi cenné je poznávání žákovy pojmového světa, jeho jazyka, toho, jak myslí, uvažuje... Stejně tak bylo přínosné i setkání s dětmi se sníženou pozorností a soustředěností, celkovým neklidem, citovou labilitou...

Posuzují také úroveň některých **pedagogických dovedností** — zejména organizačních (např. „*práce v lavicích má svůj význam, není dobré být jenom na koberci*“, „*musím perfektně organizovat činnost*“, „*rychle reagovat*“, „*kontrolovat je při činnosti*“, „*ověřila jsem si, jak důležité je udržet*

děti v klidu“, „*jak nesnadné je ukázat děti*“, „*udržet pozornost*“, „*jak je nutné děti povzbuzovat (i při neúspěchu)*“. Uvědomují si význam názorných pomůcek, potřebu vytvářet příznivý režim, odpovídající přirozenosti dítěte, mít přiměřené nároky, poskytovat dětem jistoty, které umožní jejich výkon i učitelovo pozitivní působení.

Klady a zápory při mikrovýstupu

V testu nedokončených vět si studenti ještě jednou **uvědomují a popisují** vlastní prožitky, názory, zkušenosti. Zajímá nás zejména, **co bylo nejdůležitějším okamžikem**, co bylo slabinou — co se **nepodařilo**, co se **podařilo**, co se studentům **líbilo** či nelíbilo na jejich vlastním chování.

Z výsledků vyplývá, že studenti považují za **nejdůležitější okamžik** (za úspěch) — a) **přijetí dětmi, upoutání jejich pozornosti, dosažení úspěchu v kontaktu s nimi, zaujetí a nadšení dětí** v důsledku vhodné motivace, která vychází ze zájmu a potřeb dětí, b) **dobrou náladu, pohodu, spolupráci, úsměv, klid v hlase, respekt, prožitá radost z práce s dětmi, přirozené jednání, schopnost „nenechat se vyvést z míry“, vhodně reagovat, „skrýt počáteční nejistotu“**.

Pozitivně také hodnotí možnost **sebepoznání**, významného pro sebepercepci a sebeakceptaci v profesní roli, k získání sebejistoty v interakci. Uvádí na příklad: „Objevila jsem nové já“. „Jsem šťastná, že se to povedlo.“ „Může být ze mně dobrý učitel.“

Největší nedostatky spatřují studenti v oblasti spisovného vyjadřování, výslovnosti, formulaci otázek, v přílišné gestikulaci, v opakování některých slov (např. „vlastně“, „takže“, „přesně tak“). Uvedené poznání (... „*koktala jsem zpočátku*“, „*časté přeríkávání*“, „*příliš jsem gestikulovala*“, „*zvednutý prst*“, „*kladla jsem sugestivní otázky*“, „*mluvila jsem rychle*“, „*stála jsem zády ke skupině dětí*“ ... by mělo stimulovat k dalšímu seberozvoji, ke kultivaci osobnosti.

Názory studentů na sebezdokonalování

Studenti přiznávají, že se potřebují **zdokonalovat** („pracovat na sobě“), aby se „naučili lépe učit žáky“. Požadují více praxe s dětmi, **kontakt** s nimi k získání **zkušeností**. Většina si uvědomuje, že potřebuje zdokonalit **komunikativní dovednosti** („řeč těla“, pohyb po třídě, zlepšit spisovnou mluvu, výslovnost, hlasitost, slovní zásobu, dovednost klást srozumitelně otázky, jasně se vyjadřovat, zlepšit organizační schopnosti, být si jisti v mimoslovních projevech. Někteří cítí potřebu „více se **zklidnit**, více **si věřit**, více

sebevědomí, sebedůvěry, zbavit se ostychu, strachu, klid a vyrovnaní, naučit se zvládat problémové žáky, zaměstnat všechny žáky, hodně se učit, prohloubit si vědomosti“. Požadují „více takových situací“ (tedy možností mikrovýstupů).

Teoretizace získaných zkušeností

Při analýze získaných praktických zkušeností vycházíme ze širšího teoretického kontextu, usilujeme o zpřesňování a systematizaci pojmů, představ, názorů a zkušeností. Vedeme studenty k tomu, aby uměli argumentovat, poznávat základní příčinné souvislosti a podstatu problémů. Předcházíme tak jednostrannostem, prakticismu, absolutizaci nebo preferenci určitých aspektů, ulpívání na nepodstatných věcech a zjednodušování. Uvědomujeme si, že tato fáze **osobnostní a sociální výchovy**, zaměřená na rozvoj schopnosti sebereflexe, autodiagnostiky, autoregulace, sociální kompetence — schopnosti citlivé komunikace, empatie, porozumění jiným, rozvoj kooperace, tolerance apod., na rozvoj dovednosti verbální komunikace — techniky řeči, kultury mluveného projevu...) má **funkci motivační**. Byli bychom rádi, kdyby u studentů navodila **potřebu sebezmeny, přemýšlivého, tvořivého vztahu k vlastní činnosti, k přijetí zodpovědnosti za vlastní rozvoj učitelské osobnosti**.

Možnosti zlepšení profesionální přípravy

Na závěr bych ráda uvedla, že záznamy mikrovýstupů jsou hodnoceny velmi pozitivně. Z výpovědi vybíráme: Měl(a) jsem pocit, že „*mikrovýstup byl velkým přínosem*“, *byl „zdařilý“*, „*pěkný*“, „*povznášející*“. Umožnily studentům nahlédnout na své jednání a chování, podpořily jejich sebevědomí, sebedůvěru, sebejistotu. Chtěli bychom ve spolupráci s kolegy z jiných kateder (zejména psychologie) hledat a nalézat optimální prostředky, které umožní proměnu role studenta do role učitele a ukáží cesty seberození studentů. Uvědomujeme si, že jde o proces velmi citlivý, individualizovaný, který vyžaduje postupné a průběžné vedení studentů. Je zřejmé, že existují interindividuální rozdíly v osobnostních charakteristikách (existují interindividuální proměnné: introverze — extroverze, míra integrovanosti osobnosti, míra osobní zralosti, typy osobnosti...), které určují cesty k seberození, sebezdokonalování. Jsme si vědomi, že existují rozdíly ve schopnosti sebeanalýzy i exprese (v popisu a vyjádření určité situace). Při akceptování těchto skutečností a promyšlení cest ke zlepšení situace se zamýšlíme nad otázkami: **Kdy je student schopen fundované reflexe a sebereflexe?**

Lze zabránit sebeuspokojení? Jak spolupracovat s ostatními vyučujícími, jak zajistit provázanost v přípravě? Jak lépe budovat profesionální sebeidentitu? Je dovednost jednat se žáky (s lidmi) skutečně primární, jak ji můžeme ještě lépe rozvíjet?

Na tyto otázky je třeba postupně hledat alternativní odpovědi.

Literatura

- 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. Paido, Brno 1995, s. 62–65.
- 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.: Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. Pedagogika, 46, 1996, č. 3, s. 266–276.

HORKÁ, H.: Mikrovýstupy jako prostředek seberozvíjení studentů v profesionálním praktiku. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 29–34, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: PaedDr. Hana Horká, CSc., katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Mikrovyučování jako specifické situační učení

Miloslava Machalová

Oborové didaktiky patří ke studijním disciplínám, které mají výrazně aplikační povahu a bezprostředně směřují ke specifickým předmětovým kompetencím učitele. I když je zřejmé, že oborovou didaktiku nelze zvládat bez vědního základu vztahujícího se k učebním předmětům, hodinové dotace pro některé didaktiky jsou minimální. Tradičně k takovým disciplínám patří např. didaktika vlastivědy, a to i přesto, že potřebný vědní základ je zakotven ve třech tak rozdílných oborech jako jsou geografie, historie a občanská výchova. V tomto příspěvku chceme poukázat na jednu z cest, kterou jsme se pokusili výše uvedená omezení překonat. Hledali jsme možnosti (zejména v obsahu a uspořádání seminářů z didaktiky vlastivědy), které by zesílily formativní účinek výuky.

K hledání této cesty nás opravňují jak zásadní změny v obsahu učebního předmětu vlastivěda, tak i („u nás“) nové psychodidaktické přístupy k učení žáků, kdy se například výchozím bodem ve výuce stává situace blízká zkušenostem žáka, otevírající problém a podněcující k řešení. Žák je situací podněcován k činnosti, v jejímž průběhu si konstruuje svoje poznání a osobní významy na pozadí svých dosavadních zkušeností. Konstruktivistický přístup k vyučování (i když se neomezujeme jen na tento přístup) jsme se pokusili aplikovat v seminářích z didaktiky vlastivědy. Důvody jsou nejméně dva:

- a) studenti mají převážně zkušenost z transmisivní výuky založené na předávání hotových poznatků a reprodukci naučeného, kde zkušenosti žáků jsou využívány spíše jako motivace k tématu, než k řešení problému,
- b) osvojit si konstruktivistický přístup k výuce a porozumět tomuto přístupu a kompetentně takto k výuce v praxi přistupovat, znamená učinit s tímto přístupem vlastní zkušenost, neboť tato otevírá (restrukturací dosavadní zkušenosti) cestu k hlubokému porozumění (nikoli jen k učení).

Pokusili jsme se tedy vytvořit semináře činnostní, založené na aktivním hledání a objeovávání podstatných didaktických a psychodidaktických souvislostí. Vycházíme-li z toho, že seminář je formou, kde účastníky spojuje úsilí dané problematice v diskusi porozumět, pak v našem případě musíme

hledat to, co se neobrací pouze k vnější stránce vyučovacího procesu (formy a metody), ale především to, co odhaluje vnitřní stránku, tj. myšlení obou aktérů tohoto procesu, tedy učitele a žáka. A jelikož myšlení se projevuje v jednání, pak to budou zejména intelektuální činnosti studentů, které dají konkrétní podklad k smysluplné (pochopitelné, rozumějící) diskusi, ve které se postupně zformuje syntéza hlubšího porozumění. Jinak řečeno, výsledkem je pochopení souvislostí, pochopení toho, co se ve výuce (v našem případě vlastivědy) děje, jak děti reagují na podněty ze strany učitele a proč právě takto, čím to je, že reagují jinak, než učitel předpokládal, že reakce jednotlivých dětí se tak diametrálně odlišují, že některé děti nejsou schopny ve výuce aktivně samostatně pracovat, že děti mají málo prostoru k vlastnímu vyjádření a většina z nich se ke slovu (a k činnosti) vůbec nedostane apod.

K porozumění těmto jevům v souvislosti s učivem, s vyučovací strategií učitele aj. jsme se snažili sestavit systém „strategických“ obsahů seminářů, které iniciují činnosti studentů v určité oblasti pedagogické kompetence učitele vlastivědy (některé kompetence jsou přitom širší a přesahují vlastivědné vyučování). Kromě výběru obsahů považujeme za významnou i zvolenou formu spolupráce studentů v menších skupinách (3–5členných), kde probíhá primární diskuse a argumentace. V následných společných diskusích nad výsledky práce skupin pak dochází postupně ke stále hlubšímu porozumění analyzovaným jevům, což se projevuje navenek ve zvýšené tendenci k tvořivým vstupům do řešení problémů a v řadě originálních námětů studentů pro činnost dětí ve vlastivědě.

K těmto „strategickým“ obsahům seminářů patří zejména:

- didaktická analýza osnov, standardů a učebnic,
- didaktická analýza učiva (pojmová, vztahová, operační),
- tvorba klíčových vět a tvorba otázek ke shrnutí učiva,
- hospitace v hodině vlastivědy (protokol z pozorování, analýza a hodnocení hodiny),
- tvorba učebních úloh a tvorba učebních pomůcek (spojeno se simulovaným výstupem studentů v semináři zaměřeném na vysvětlování),
- projektování a realizace tzv. mikrovyučování.

Všechny uvedené obsahy jsou vztaženy ke konkrétním (byť simulovaným) situacím. Studenti v nich pracují s učebnicemi vlastivědy dostupnými na současném trhu učebnic. Získávají tak nejen přehled o učebnicích, ale rovněž přehled o různých pojetích učiva ve vlastivědě (tradičně didaktické zpracování tematu lze srovnávat s psychodidaktickým, konstruktivistickým přístupem — Vyskočilová a kol., 1993). Rozdíly se ukazují zejména při didaktické analýze učiva v učebnicích a následné tvorbě klíčových vět a otázek. Srovnávací analýzy jsou pak bohatým inspiračním materiálem pro další

vlastní samostatnou činnost studentů, jejíž výsledky a diskuse nad nimi jsou obsahem několika seminářů (tvorba učebních úloh, tvorba učebních pomůcek, zadávání úkolů, motivace učební úlohou, vysvětlování).

Významnou součástí tvorby učebních úloh a učebních pomůcek je verifikace vlastního řešení studenta. Probíhá v individuální práci s dítětem (dětmi) mimo školu a navazuje na zkoumání intuitivních představ dítěte o pojmech (Mareš a Ouhřabka, 1992) nebo tzv. mentálních map (Mareš, 1994) vztahujících se k určitému pojmu. Tyto činnosti jsou ale pouze volitelnou složkou seminářů (všichni studenti nemají možnost pracovat s dětmi 4. a 5. ročníků). Přesto se zde právě o této činnosti zmiňujeme, neboť patří k velmi účinným způsobům poznávání dětského myšlení (má mj. výrazný motivační náboj, zahrnuje v sobě momenty překvapení, objevení) a studenti, kteří si tuto činnost zvolili, dospívají postupně k významně hlubšímu porozumění tvořivé práci učitele (nejen vlastivědy).

Nejvyšší kvalitativní úroveň pak představuje v těchto seminářích příprava na tzv. mikrovyučování, jeho realizace, rozbor a hodnocení. Je to vlastně druhá rovina verifikace (první se vztahovala volitelně k tvorbě učebních úloh a učebních pomůcek). Nyní tato verifikace probíhá v reálném prostředí školy, a to ve 4. nebo 5. ročníku v hodině vlastivědy. Mikrovyučováním zde nazýváme takovou formu výuky, při níž student vyučuje jedno dítě po dobu jedné vyučovací hodiny podle své vlastní originální přípravy (v podstatě se jedná o specifickou modifikaci individuálního vyučování).

Výuka probíhá v běžné třídě (dvacet studentů zde vyučuje dvacet až dvacetpět dětí). Přestože třída je doslova zaplněna studenty, dětmi a jejich živou činností spojenou se zvýšenou hlučností, zaujetí aktérů je takové, že po uplynutí hodiny mají téměř všichni tendenci ve své práci pokračovat. Studenti (po překonání prvního ostychu při setkání s neznámým žákem) jsou plně zaujati realizací své vlastní představy o výuce. Ta je vyjádřena v rozsáhlé promyšlené přípravě, jejíž jádro tvoří učební úlohy zpracované v originálních pracovních listech, vztahujících se mnohdy k originálním učebním pomůckám. Detailní příprava tematu v oboru i metodická promyšlenost činností jim usnadňuje vnímání reakcí dítěte na podněty (i porozumění těmto reakcím) a umožňuje studentovi adekvátně reagovat ve smyslu zpětné vazby, a to i nezávisle na přípravě, tzn. úspěšně improvizovat. Děti jsou pak zaujaty jistě také i tím, že mají možnost zajímavě pracovat a komunikovat se studenty. Je v tom pro ně nejen prvek novosti, ale také vstřícnosti ze strany dospělého (studenta). Děti pocítují a pozitivně prožívají zvýšený zájem o sebe, o své myšlení, o své názory (což v běžném vyučování není v takové míře možné).

Moment překvapení z neznámého žáka, který si studenti v přípravné fázi

dobře uvědomují, že vede k usilovné práci při projektování výuky. Uplatňují zde prakticky řadu kompetencí, k nimž jsou připravováni, přičemž nejvíce jim pomáhá schopnost analyzovat učivo v učebnici a tvořivě je podle vlastních úvah a představ o výuce (o žákovi určité věkové kategorie, o možnostech žáka) projektovat, ztvárňovat v podobě klíčových slov, klíčových vět, učebních úloh, a také učebních pomůcek. Při této činnosti zjišťují, jak významná je hluboká znalost vědního základu, jak je obtížné ve správných souvislostech vysvětlit jednoduše těmto malým dětem složité jevy (a jak snadno se lze dopustit hrubé chyby při povrchním poznání těchto jevů). (Přípravy jsou před výukou se studenty individuálně konzultovány a případně upravovány či opravovány).

Po realizaci mikrovyučování následuje seminář analyzující a hodnotící tuto činnost. Rozprava je velmi živá, studenti se zmiňují o svých pocitech a obavách při přípravě, kdy řešili otázky co budu učit, o čem to vlastně je, jak to budu učit, jakými prostředky disponuji, co musím připravit, jaké pomůcky mohu udělat, jakou činností dítěte vyvolám pochopení podstaty učiva, porozumění apod., a o kvalitě své přípravy hodnocené po její realizaci, výuku svého konkrétního žáka (ve škole úspěšného, průměrného či neúspěšného). Do popředí se dostává zcela přirozeně žákova osobnost a studenti poznávají (opět zcela přirozeně) nutnost respektovat žákovu osobnost učitelem, a to učitelem kompetentním, vstřícným, odborníkem v disciplíně odpovídající požadavkům učebního předmětu, odborníkem „na malé děti“, hledajícím cesty k dětskému myšlení.

V některých studijních skupinách (zvláště v těch, kde jsou absolventi středních pedagogických škol) se diskutuje o tom, co je pro studenty obtížnější a účinnější v jejich profesionálním rozvoji, zda pokusy vyučovat celou třídu (názor výše zmíněných absolventů), či mikrovyučování v uvedené podobě. Studenti (poznáváme, že se jedná o 1. ročník studia) sami v diskusi dospívají k závěru, že obtížnější i účinnější je mikrovyučování, neboť jim nejen umožňuje nahlédnout do dětského myšlení, ale také je vyprovokuje k většímu výkonu zejména v přípravné fázi. Všichni posléze souhlasí s tím, že ve třídě jako celku se vždy najdou dobří žáci, kteří navzdory špatně položené otázce pochopí, na co se student ptá a správně odpovídají, takže student si ani nemusí při frontálním vyučování uvědomit, že se dopustil didaktických či psychodidaktických chyb.

Vyučovací pokusy s celou třídou poskytují jen v omezené míře kvalitní zpětnou vazbu v oblasti dětského myšlení. A poznat myšlení dětí je z hlediska cílů a úkolů takové disciplíny, jakou je oborová didaktika, prvořadé. Vždyť připravujeme studenta v oborové didaktice k tomu, aby uměl vyučovat předmětu, a tato výuka neprobíhá bez konkrétního žáka, neobrací se

k nějakému prototypu anonymního žáka, vždy je určena dětem s určitými schopnostmi, s určitými možnostmi, které kompetentní učitel musí umět rozpoznat a vůči nim specificky a zcela konkrétně projektovat výuku, a to nejen z hlediska vnějších podmínek (forem a metod), ale i vnitřních podmínek (mj. i myšlení žáků, jejich dosavadních zkušeností).

Mikrovyučování pojaté jako situační učení je ve všech fázích (přípravné, realizační, hodnotící) zcela specifickou psychosociální zkušeností studentů. Umožňuje porozumění kognitivním procesům a jejich vývojovým proměnám, umožňuje pochopit rozdíl mezi „umím něco“ a „umím to naučit druhého“. Studenti vidí výuku dětí jako problém a ze seminářů zcela mizí návrhy řešení typu „popovídám si s nimi o tom“, „ukáži jim (obrázky...)“. Mikrovyučování zakládá první struktury, na nichž se vytváří vyučovací strategie budoucího učitele i jeho aktivní vstřícný přístup k žákovi. V mikrovyučování se zhodnocují všechny analyticko-syntetické postupy, činnosti, dovednosti, schopnosti i tvořivé momenty v práci studentů. Do sebereflexy a hodnocení se promítají střety jejich původních představ o práci učitele s novou zkušeností z interakce se žákem (ale také z jejich vlastní skupinové práce v seminářích). Studenti pocívuji potřebu hlubšího zkoumání klíčových pedagogicko-psychologických jevů a struktur spojených s výukou (a to nejen vlastivědy) na prvním stupni základní školy.

Několik ukázek reflexí studentů dokládajících formativní účinnost situačního učení v rámci mikrovyučování:

— *Zjistila jsem, že to není tak jednoduché připravit si učivo na jednu hodinu. Poznala jsem, co to obnáší a i tak, když si látku důkladně připravím, musím být připravená na jakýkoli dotaz žáka. A odpovědět správně a rychle je taky trochu těžké. Proto bych byla ráda, kdyby takových příprav bylo více, aby se člověk naučil hbitě reagovat, odpovídat a vysvětlovat.*

— *Příprava mi dala hodně zabrat. Dlouho jsem přemýšlela, jak hodinu vést. ... Samotné vyučování bylo dobrou zkušeností. Vůbec kontakt s dítětem, komunikace s ním. Musela jsem se vžít do toho, jak dítě myslí (to mi moc nešlo).*

— *Příprava mi dala to, že jsem se více pustila do problematiky území, musela jsem pochopit souvislosti a vystihnout nejdůležitější, aby dítě nebylo zahlceno informacemi. Z toho vyplývá, že jsem se snažila pochopit dětské chápání tohoto věku už v přípravě a potom jsem si ověřila, jak se mi to podařilo.*

— *Uvědomila jsem si, že dítě zdaleka nechápe všechny pojmy, třeba je vyjmenuje, ale nerozumí jim.*

— *Poznala jsem, jak děti myslí, ... a co všechno musí učitel udělat před zahájením vyučování.*

— *...velká zkušenost, pomohla mi uvědomit si způsob práce, myšlení dítěte — nejlepší forma je co nejpritažlivější, hravá, poutavá a dobré je přejít hned z teorie do praxe (samostatná činnost, ověření znalostí), důležitá je motivace, neustálé opakování a důraz na tvůrčí práci dítěte. — Přišla jsem na to, že mikrovyučování není vůbec jednoduché a že jeho správné vedení potřebuje opravdu dobrou přípravu. Byla to zajímavá zkušenost.*

Uvedený model mikrovyučování představuje nestandardní situaci, jejímž smyslem je iniciovat nestandardní řešení akcentující individuální zkušenosti studenta. V podstatě navozuje (na rozdíl od informativního přístupu) přemýšlení o vlastní činnosti. („Co dělám, když se na výuku připravuji, co to skutečně, hluboce znamená“?) Nejde již jen o přípravu nějak strukturovanou zvnějšku, ale o komplexní situaci, jejíž jádro (přemýšlení o vlastní činnosti) směřuje jasně k přemýšlení o žákovi. A zde student zjišťuje, že vyučovat zdaleka neznamená jen předávat informace (byť logicky utříděné), nýbrž něco mnohem složitějšího, a to vytváření situací, které vyvolají (tentokrát u žáka) přemýšlení o vlastní činnosti. Tak situační učení v seminářích z didaktiky vlastivědy napomáhá k pochopení podstaty situačního učení na 1. stupni v učebním předmětu vlastivěda. Situační obtížnost spočívající v komplexnosti činností a zodpovědnost za výsledek (v přípravě i v realizaci mikrovyučování) se ukázala jako výrazný motivační prvek.

Literatura

- Fisher, R.: Učíme děti myslet a učit se. Portál, Praha 1997.
- Gavora, P.: Žiak kreslí Európu. Pedagogická revue, 44, 1992, č. 3, s. 196–207.
- Mareš, J.: Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků. Pedagogika, 44, 1994, s. 368–376.
- Mareš, J. — Ouhrabka, M.: Žákovo pojetí učiva. Pedagogika, 41, 1992, č. 1, s. 83–94.
- Pupala, B. — Held, L.: Epistemologické aspekty súčasných pohybov v pedagogickej kultúre. Pedagogika, 45, 1995, s. 339–348.
- Štech, S.: Pluralita žákovských hledisek jako nástroj účinného poznání. Pedagogika, 43, 1993, č. 3, s. 277–284.
- Vyskočilová, E. a kol.: Vlastivěda pro 4. ročník Obecné školy. Portál, Praha 1993.

MACHALOVÁ, M.: Mikrovyučování jako specifické situační učení. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 35–40, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: RNDr. Miloslava Machalová, katedra geografie PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Technika videozáznamu v učitelském vzdělávání

Zdeněk Macek

Videozáznam má v profesionální přípravě budoucích učitelů prakticky neomezené pole působnosti, ve kterém může uplatnit svoji nezastupitelnou kvalitu — možnost autentického audiovizuálního záznamu průběhu jevů a procesů a možnost okamžité mnohonásobně objektivně opakovatelné reprodukce těchto dynamických fenoménů. Pro tyto vlastnosti je videozáznam významným prostředkem pedagogiky a v praxi se setkáváme se třemi základními přístupy. S videozáznamem vyučovací hodiny nebo fragmentu vyučovací hodiny řízené zkušeným učitelem, s videozáznamem vystoupení kandidáta učitelství v průběhu školní praxe a s videozáznamem mikrovyučování. Ve všech případech videozáznam umožňuje následnou analýzu, hodnocení, objektivizaci a zobecnění. K významným kladům videozáznamu patří také skutečnost, že může zpřístupnit prakticky neomezenému počtu studentů a učitelů práci vynikajících pedagogů, umožnit komparaci použitých metod a forem výuky, poskytnout zrcadlo vlastního výkonu, a tím i možnost jeho sebereflexe a korekce.

To všechno jsou zjevná pozitiva. Je však nutné reflektovat i negativní stránku videozáznamu vyučovacích procesů, jako je například narušení přirozeného klimatu třídy a průběhu vyučovacích interakcí a komunikací, psychický tlak závaznosti záznamu determinující chování vyučujícího i žáků, zúžený a často i subjektivní vzhled do vyučování postavením kamery a jejím ovládním.

Videozáznamem jako prostředkem pedagogiky, jeho typologií, specifiky, výrazovými prostředky a problémy tvorby jsem se zabýval v řadě článků v časopisu Vysoká škola.

Vzhledem k zaměření semináře na mikrovyučování a sebereflexi v přípravě učitele omezím svůj příspěvek jen na několik poznámek k oběma tematickým okruhům a na stručné představení grantového projektu, který přihlásila Pedagogická fakulta Ostravské univerzity do soutěže MŠMT. Projekt směřuje do rozvoje elementárních dovedností učitelské profese a je tedy velmi blízký záměrům semináře.

S mikrovyučováním, jeho videozáznamem a následnou analýzou jsem se poprvé setkal zhruba před patnácti lety na největší maďarské univerzitě ELTE v Budapešti. Mikrovyučování probíhalo v rámci semináře didaktiky

a studenti předváděli krátké výstupy před svými kolegy, kteří reprezentovali třídu. Musím přiznat, že přes výborné vedení semináře a vynikající technické zabezpečení jsem byl zklamán.

Uvedu jen několik zobecněných poznatků:

1. Student v roli vyučujícího se před svými kolegy nemůže s dostatečnou autenticitou stylizovat do role učitele například základní školy, stejně jako jeho kolegové do role žáků tohoto stupně.
2. Není dost dobře možné rozvíjet interakce a komunikace s kolegy na úrovni učitele a žáků nižšího stupně školy.
3. Za těchto okolností lze těžší objektivně posoudit kvalitu didaktizace učiva, metodických postupů a dosažených výsledků.
4. Videozáznam mikrovýstupů může plnit jen formální kritéria — sebereflexi vlastního vzhledu, chování a vyjadřování v roli vyučujícího.
5. Podobným způsobem koncipované mikrovyučování spadá, podle mého názoru, spíše do oblasti hraní rolí než rozvoje profesionálních dovedností.

Uvedené připomínky se týkají mikrovyučování uvedené formy. Snad existují progresivnější přístupy, ale neměl jsem příležitost je poznat.

Videozáznam v sebereflexi má nezastupitelnou úlohu. Mnohdy se však zapomíná na fázi adaptace, která může sebereflexi z videozáznamu významně ovlivnit.

Lidé, kteří nemají zkušenost s obrazovým a zvukovým záznamem sebe sama, a těch je většina i při současném rozvoji amatérské videotvorby, zažívají první kontakt se svým audiovizuálním dynamickým zobrazením velmi intenzivně. Intenzita jistého šoku ze sebe sama jim neumožňuje objektivně posuzovat obsah své činnosti, ale jen jeho vnější složku — formu.

Proto je nutné v první fázi práce s videozáznamem jako prostředkem sebereflexe ponechat dostatečný čas a prostor pro adaptaci na vlastní image. Adaptace je velmi individuální, závislá na úrovni sebepoznání, sebepojetí, sebekritičnosti, sebevědomí, sebedůvěry, aspirace a řadě jiných faktorů osobnosti a její psychiky. U někoho fáze adaptace na svůj image může trvat několik minut, u jiného bude ovlivňovat analýzu jeho činností ještě po dlouhé době.

Fázi adaptace je možné využít ke kritické sebereflexi například odpovězením na řadu otázek:

1. Jak se vám líbí ten člověk, jak na vás působí? Sebevědomě, nejistě, důvěryhodně, rozpačitě, sympaticky apod.
2. Jak byste ho charakterizoval?
3. Je přesvědčivý, důvěryhodný, autoritativní?
4. Je přitažlivý a bude umět získat lidi?
5. Má nějaké zjevné vady pro komunikaci?

Takových otázek je možné si položit mnoho a při jejich korektní upřímné výpovědi a zachování potřebné intimity může tato sebereflexe ve stavu emocionálního a kognitivního vypětí být významným prostředkem diagnózy a terapie sebe sama a sehrát významnou roli v rozvoji sebepoznání a profesionálního formování.

S jistým působením sebeobrazu a jeho vlivem na interpretaci a analýzu vlastních činností je třeba počítat i po adaptaci. Proto při analýze výstupu, zaznamenaného na videu, bude vhodnější v první fázi provést sebehodnocení bez shlednutí záznamu, v druhé fázi dát možnost je doplnit po shlednutí videozáznamu a ve třetí fázi analyzovat zvláště obrazovou a zvukovou složku zaznamenaného výstupu.

Grantový projekt, jehož základní strukturu v závěru příspěvku předkládám, sleduje stejné cíle jako seminář, což vyjadřuje i jeho pracovní název — Pedagogická způsobilost.

Absolventi učitelského studia vysokých škol si stěžují, že nejsou vybaveni dostatečnými pedagogickými dovednostmi a mají značné potíže při nástupu do praxe. Tuto skutečnost potvrzují nejen poznatky ze škol a kontaktů se začínajícími učiteli, ale i výsledky výzkumů (např. na PdF UK Praha). Problematice pedagogických dovedností a pedagogické způsobilosti je věnována již desítky let pozornost i v zahraničí bez významného kvalitativního posunu. Výsledky zkoumání jsou značně rozptýlené a jejich integrovaná aplikace do pedagogických praxí v rámci studia učitelství se nedá očekávat.

Cílem navrhovaného projektu „Pedagogická způsobilost“ je pomocí videozáznamů autentických i modelovaných pedagogických akcí vytvořit inventář, který by mohl být nezávisle na možnostech praxe demonstrován studentům učitelství, analyzován, diskutován a objektivizován.

Projekt představuje otevřený stavebnicový systém, který je možné neustále doplňovat a restrukturovat. Výhledově se předpokládá vstup dalších pedagogických fakult a vysokých škol učitelského zaměření. Široká účast by mohla znamenat určité sjednocení a optimalizaci pedagogických činností a vytvoření jisté rukověti učitele nejen začínajícího.

Pro realizaci tak náročného projektu je nutné vytvořit podmínky. Především získat školy a zkušené učitele, kteří budou schopni a ochotni demonstrovat na videozáznamu svoje pedagogické dovednosti a přístupy.

První tematický okruh je zaměřen na elementární pedagogické činnosti jako je vstup učitele do třídy, pozdravení žáků, zjištění absence, zápis do třídní knihy apod., a to v mnoha variantách předvedených různými učiteli. Student učitelství může k jednotlivým variantám zaujmout stanovisko a najít svůj osobitý přístup k uváděným pedagogickým činnostem. Součástí prvního tematického okruhu jsou i stručné výpovědi třídních učitelů o pro-

blematicke třídnictví a vedení třídy, včetně příslušné dokumentace. Jedná se o spontánní nepřipravená vyznání a osobité vztahy ke třídě a žákům. Únosnost tohoto přístupu a případné další možnosti ověří až realizace.

Druhý tematický okruh je již méně problematický, poněvadž je lépe teoreticky i prakticky zpracován v pedagogické literatuře a byl již v technice videozáznamu řešitelem ověřen (Pedagogické etudy v produkci UP Olomouc). Potíž bude spíše vybrat z nepřehledného množství metodických postupů ty nejzajímavější ve vyvážené skladbě oborů a vyučovacích předmětů.

Třetí tematický okruh je nejsložitější, poněvadž nemůže být zaznamenán v reálu, ale musí být modelován. Jedná se o nezvyklé, mnohdy konfliktní a pedagogicky náročné situace a jejich řešení. Tyto situace musí být simulovány ve studiu a nesmí předstírat realitu ani prostředím třídy. Umělá tvorba situací značně abstrahovaných představuje náročný úkol režijní i herecký. Také v tomto případě ukáže možnost různých přístupů a jejich únosnost až sama realizace. V každém případě bude k tomuto účelu nutné akusticky upravit stávající studio opatřením podlahové krytiny a závěsů pro odhlučnění a kvalitní zvukovou složku záznamu. Vytvoření technických podmínek by nemělo být finančně náročné. Stěžejní část nákladů představujících honoráře tvůrců videozáznamů a především učitelů, kteří budou ochotni podstoupit časově i fyzicky náročnou demonstraci svých pedagogických činností a nést riziko zveřejnění.

MACEK, Z.: Technika videozáznamu v učitelském vzdělávání. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 41–44, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: Doc. Zdeněk Macek, Pedagogická fakulta OU, Reální 6, 701 03 Ostrava

Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky

Vlastimil Švec

Klíčová slova: klíčové kompetence učitele, seberefektivní deník, seberefektivní otázky, obecná didaktika, vnitřní dialog, seberefektivní výpovědi studenta.

1. Sebereflexe jako jedna z klíčových kompetencí učitele

V současnosti se stále častěji — v zahraničí i u nás — vedou diskuse o tom, jakými kompetencemi by měl disponovat dnešní učitel ve světě plném nových poznatků, rozporů i morálních dilemat. Na základě analýzy společenských proměn i současných přístupů k učitelskému vzdělávání jsme dospěli k vymezení následujících kompetencí učitele, které zřejmě budou vystupovat do popředí (Švec, 1997):

- *adaptivní kompetence*, zahrnující dovednosti učitele orientovat se ve společenských změnách a umět v nich orientovat také svoje žáky,
- *psychopedagogická kompetence*, představující soubor dovedností projektovat učení žáků a jejich osobnostní rozvoj,
- *komunikativní kompetence*, spočívající v dovednostech účinné, humanisticky orientované pedagogické komunikace,
- *metodologická kompetence*, umožňující učiteli řešit s využitím psychologických a pedagogických poznatků rozmanité pedagogické problémy a školní situace a plánovat i realizovat akční výzkumy, směřující ke zkvalitnění jeho pedagogické činnosti,
- *tvůrčí kompetence*, umožňující učiteli inovovat výuku, projektovat a realizovat efektivní pedagogické postupy,
- *informační kompetence*, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií,
- *osobnostní kompetence*, zahrnující kromě jiného zejména odpovědnost za pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v komunikaci se žáky i rodiči, empatii, autentičnost, akceptování druhých a nezdolnost při překonávání zátěžových situací,
- *seberefektivní kompetence*, spočívající v dovednostech učitele analyzovat a hodnotit svoji pedagogickou činnost a její důsledky,

- *autoreglativní kompetence*, zahrnující dovednosti učitele projektovat a realizovat změny ve své pedagogické činnosti, zejména cíleně zdokonalovat svůj vyučovací a výchovný styl.

Domníváme se, že ke klíčovým kompetencím učitele, které ovlivňují jeho profesní rozvoj, patří kompetence osobnostní, seberefektivní a autoreglativní. Tyto kompetence prolínají ostatními uvedenými kompetencemi. Výchozí kompetencí, která podmiňuje profesní seberozvíjení učitele je jeho *sebereflexe*. Považujeme za účelné vytvářet základy této klíčové kompetence již u studentů učitelství. Uvedeme zkušenosti s pokusy studentů o sebereflexi ve 2. ročníku studia na Pedagogické fakultě MU v Brně v seminářích z obecné didaktiky.

2. Pojetí sebereflexe v seminářích z obecné didaktiky

O významu sebereflexe v učitelské přípravě jsme již obsírněji referovali (Švec, 1995). O různých formách sebereflexe studentů, ověřovaných ve výuce obecné didaktiky ve školním roce 1995/96 v rámci řešení grantového projektu Fondu rozvoje VŠ s názvem „Zefektivnění didaktické přípravy budoucích učitelů prostřednictvím sebereflexe“ jsme již také informovali (Švec, 1996).

Dospěli jsme, mimo jiné, k těmto poznatkům:

- seberefektivní kompetenci lze začít vytvářet u studentů *již v počátečním (obecněji zaměřeném) období studia*, i když ještě nedisponují pedagogickými zkušenostmi z praxe na školách,
- sebereflexe v tomto období studia by měla studenty podněcovat k tomu, *aby se zamýšleli nad svým učením* pedagogickým vědomostem a dovednostem i nad *pedagogickými situacemi*, pozorovanými při hospitacích a nad situacemi prožívanými při mikrovyučování a při pedagogických etudách, které sami připravují a realizují v seminární skupině,
- sebereflexe představuje *vnitřní dialog*, zahrnující *uvědomění si a verbalizaci* toho, co jsem dělal a prožíval, *analýzu a hodnocení* těchto svých zkušeností a prožitků a *rozhodnutí* o změně svého chování; tento vnitřní dialog usnadňuje konfrontace reflektovaných zkušeností a prožitků studenta se zkušenostmi a prožitky druhých studentů-kolegů, s psychologickými a pedagogickými poznatky, a také skupinová diskuse o studentských sebereflexích (např. v seminární skupině),
- sebereflexi se studenti učí, *osvojují si postupně* dovednosti popisovat a vyjadřovat svoje názory, zkušenosti, prožitky, to vše analyzovat a rozumět tomu, osvojují si dovednosti využívat výsledků sebereflexe k plánování a autoregulaci svého dalšího chování apod.,

- sebereflexi (vnitřní dialog) studentů navozují různé podněty, zejména *sebereflektivní otázky*, které studentovi nabízí učitel například psychologického nebo pedagogického předmětu, popř. které jsou uvedeny v učebních textech nebo které student klade sám sobě,
- nejcennější je vnitřní dialog studenta motivovaného ke *kladení sebereflektivních otázek sobě samému* (k tomuto cílovému stavu se však většina studentů v počátečním období studia postupně dopracovává; považujeme proto za potřebné podněcovat studenty k sebereflexi nabídkou sebereflektivních otázek),
- účinná je sebereflexe studentů realizovaná *v průběhu celého semestru* (výuky příslušného psychologického nebo pedagogického předmětu) a vyjadřovaná *v písemné formě*; za účelnou sebereflektivní techniku proto považujeme *deníky* studentů, které mohou integrovat také výsledky jiných, k vnitřnímu dialogu podněcujících, technik (např. autodiagnostické dotazníky, sebesposuzovací škály apod.).

Na základě získaných poznatků a dílčích zkušeností jsme ve školním roce 1996/97 studentům učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, v seminářích z obecné didaktiky (u vybraných seminářních skupin) doporučili, aby si vedli v průběhu semestru sebereflektivní deník. Nabídli jsme jim, po objasnění účelu sebereflexe, příklady sebereflektivních otázek:

a) otázky podněcující k **vybavení a popisu** vlastních názorů, zkušeností, prožitků apod.: *Co jsem dělal a prožíval...* (např. při přípravě a předvádění vlastní pedagogické etudy)? *Co mne napadá, když...* (čtu učební text, literaturu, sleduji vyučovací hodinu apod.)?

b) otázky inspirující k **analýze a hodnocení** pozorovaných vyučovacích hodin, seminářů z didaktiky, vlastních zkušeností a poznatků — reflektovaných bezprostředně například po pedagogické etudě, aplikaci autodiagnostické techniky nebo posuzovaných s určitým časovým odstupem atd.: *Co si myslím o...* (postupu učitele v pozorované vyučovací hodině, pedagogických etudách svých kolegů, vyučovacích metodách, doporučovaných v literatuře, názorech učitele, u kterého jsem hospitoval apod.)? *Co se mi podařilo...?* *Co si uvědomuji...* (např. na základě hospitací, pozorování pedagogických etud svých kolegů, vlastní etudy, studia literatury, diskuse v seminářní skupině, výsledků určité autodiagnostické techniky apod.)? *Co je mi již zřejmé...?* *Co mi stále ještě není jasné...?*

c) otázky směřující k úvahám o možných příčinách reflektovaných pedagogických situací, příčinách a okolnostech vlastního jednání, výsledků určité autodiagnostické techniky apod.: *Co zřejmě vedlo učitele (v hospitované hodině) k tomuto postupu? Proč jsem zvolil právě tento postup...? Co asi způsobuje, že ... (se mi ještě nedaří..., jedním právě takto...)? Čím to*

je, že jsem dosáhl (např. v autodiagnostickém dotazníku) *takovýchto výsledků...?*

d) otázky napomáhající **hledat alternativní** postupy k pedagogickým postupům pozorovaným při hospitacích a **cesty ke zdokonalení** vlastního učení a ke změnám svého jednání apod.: *Jak bych v dané situaci postupoval(a) já...? Co bych doporučil(a) svému kolegovi* (např. na základě pozorování jeho pedagogické etudy)? *Co musím udělat pro to, abych...* (porozuměl(a) ..., zdokonalil(a) ...)?

Obsahem didaktických seminářů byly tyto aktivity studentů:

- hospitace na základní škole ve vyučovacích hodinách z aprobačních předmětů doplněné komentářem učitelů (před a po vyučovací hodině),
- diskuse o hospitovaných vyučovacích hodinách (analýza vyučovací hodiny jako celku, tzv. pedagogického tvaru, učitelova díla (viz např. Slavík, 1997; Slavík a Čapková, 1994) nebo diskuse k vybraným didaktickým problémům (např. uplatněným výukovým metodám, typům učitelových úloh a otázek atd.),
- pozorování a analýza částí vyučovacích hodin, zachycených na videozáznamu,
- pedagogické etudy studentů (zaměřené např. na vysvětlení malé části učiva, předvedení aktivizující metody výuky), snímané videokamerou a v seminární skupině analyzované,
- individuální a skupinové řešení vybraných didaktických problémů (např. problému psychodidaktické analýzy učiva, otázek motivace a hodnocení žáků, možností realizace aktivizujících forem a metod výuky),
- autodiagnostika stylu učení, empatie, flexibility, tvořivosti (s využitím dostupných technik, zejména dotazníků).

Uvedené aktivity studenti průběžně reflektovali s využitím výše uvedených otázek a výsledky sebereflexí zaznamenávali do svých deníků. V některých seminářích studenti uváděli svoje sebereflexe a jejich kolegové a učitel didaktiky se k nim vyjadřovali, resp. vyjadřovali svoje reflexe. Deníky byly také jedním z východisek odborné diskuse při zkoušce z obecné didaktiky.

3. Analýza obsahu sebereflektivních deníků

V souladu s uvedenými čtyřmi základními typy sebereflektivních otázek můžeme rozlišit odpovídající typy sebereflektivních výpovědí studentů. Tyto typy ilustrujeme příklady studentských sebereflexí.

a) Výpovědi popisující aktivity studentů

„Etudy zaměřené na tvořivost. Bylo to celkem fajn, každý se nějak zapojil a předvedli jsme si řadu aktivizujících metod výuky. I já sama bych raději vedla hodiny nebo aspoň

opakování pomocí netradičních metod...“ — „... Seminář zaměřený na rozbor hospitace. Na šňůru jsme zavěšovali lístky papíru s našimi názory na výuku, kterou jsme viděli na hospitaci ve škole. Řekl bych, že k tomu byla hodně otevřená diskuse, téměř každý řekl svůj názor...“

b) Výpovědi analyzující a hodnotící

Tento typ seberefektivních výpovědí se v denících studentů objevoval nejčastěji. Tyto výpovědi se týkaly:

– analýzy a hodnocení hospitovaných hodin. Na tutéž hodinu se vyskytly někdy i protichůdné reflexe:

„Musím uznat, že jsem byla mile překvapena, jak netradičně byla hodina vedena. Soutěžní prvky byly určitě velmi dobrým zpestřením a bavily nejen samotné žáky, ale dokázaly utáhnout i mě. Jen jsem přemýšlela na tím, jaký přínos má tahle hra, co se týká rozvoje vědomostí žáků...“

Hodnocení téže hodiny jiným studentem:

„Učitel začal hned soutěžením (analogie TV soutěže Risk), ale nelíbilo se mi to, ani tak kvůli tomu, že žáci se chtěli trochu předvést, což je normální, ale proto, co jsem cítil z atmosféry soutěže a slov pana učitele. Např.: Dámo, není ti rozumět! Jedeme dál! Svižněji! Nemluvte oba, nerespektujete jeden druhého! Předvádíte zmatek! Nelíbí se mi vaše vykřikování, takhle to nejde! To je chvat a shon nesvědčící přemýšlení...“

– průběhu semináře:

„... je hodně dobré se zamyslet a probrat to, co si každý odnesl z minulého týdne z hospitace. Líbila se mi forma vyjadřování vlastního názoru — nikdo nic nevnucoval...“

– pedagogických etud:

„Zpočátku jsem si říkala ‚Jen ať to nemusím předvádět já.‘ Ale postupně jsem si uvědomila, že když se člověk opětovně vidí, vnímá to zřejmě úplně jinak, a může se tak hodně naučit. Ať už se to týká mimiky, gest, síly řeči až po obsahovou stránku...“ — „... Dnes jsem předváděla svou etudu. Nestydím se mluvit před ostatními. Spiš se bojím, abych jim správně vysvětlila, o co jde, a nepůsobila chaoticky (což se mi zřejmě podařilo). Zjistila jsem, že kamera působí rušivě jen zpočátku, pak její přítomnost nevnímáte...“ — „... Výstup před kamerou — když jsem skončila s výstupem, tak bych to nejraději smazala a začala znovu. Teď vím, že bych učivo interpretovala určitě jinak (nedržet se papíru s přípravou)...“

– autodiagnostických technik:

„Dělali jsme dotazník flexibility. Zjistila jsem, že jsem zřejmě až moc přizpůsobivá. Nemůže to být někdy překážkou?...“ — „... Vyplňovali jsme dotazníky, týkající se tvořivosti. Dotazníky byly zajímavé — dozvěděl jsem se z nich zajímavé věci. Byly v nich totiž otázky, které si sám nepokládám. Výsledky dotazníků ale беру s rezervou...“

Zajímavé jsou také sebereflexe, vyplývající z analýzy výsledků dotazníku stylu učení:

„... Co se týká řízení učení, jsem v tom zlatém středu průměrných hodnot. Ale nechci být průměrná!! Mám pocit, že moje motivace ke studiu je spíše rozporná, ale rozhodně to není VŠ diplom...“

– ostatních problémů:

„Myslím si, že se málokdo zamýšlí nad tvořivostí ve škole...“ — „... Uvědomil jsem si, jak těžké je dělat učitelskou profesi (mám na to?)...“

c) Výpovědi informující o možných příčinách reflektovaných situací:

„... Když jsem měla etudu já, myslela jsem si, že to bylo dost špatné, ale po zhlédnutí svých kolegů jsem cítila, že si toto většina také myslí. Vyplývá to z toho, že každý měl v hlavě nějakou koncepci, jak učivo předvést, a když začal vyučovat, musel improvizovat a výsledek se lišil od jeho představ...“

Tento typ výpovědi se však v denících studentů vyskytoval velmi málo. Jde o náročnější, hlubší sebereflexi, která vyžaduje pedagogické zkušenosti i psychologické a pedagogické poznatky a potřebné sebereflektivní dovednosti.

d) Výpovědi směřující k alternativním pedagogickým postupům a možnostem sebezdokonalování:

„... nepřiděluval bych dětem zátěž. Když by jim to někdy nešlo (což se může stát — těžký den, nebo když je po nějaké velké písemce), tak bych se je snažil pochopit a místo slov ‚kdo cítí únavu‘ bych raději třeba řekl: ‚Vy jste ale dneska unavení, to musí ve vzduchu viset nejméně třetí biometeorologický stupeň zátěže! No, nebudeme to dneska brát nějak moc vážně.‘...“ — „... Nepřipadám si moc tvůrčí, možná, že se o to ani nesnažím, pokusím se s tím něco udělat. Vždyť již mám podněty k rozvíjení tvořivosti. Tvořivost vyžaduje praxi a zdokonalování jako každá jiná schopnost a dovednost.“

4. Názory studentů na vedení sebereflektivního deníku

Zajímaly nás názory studentů na vedení deníku. Na konci semestru jsme je proto požádali o doplnění tří neúplných vět tak, aby vyjadřovaly jejich názor na vedení deníku v průběhu semestru:

1. Když jsem měl(a) na začátku semestru začít psát deník, tak ...
2. V průběhu semestru ...
3. Nyní si myslím, že ...

Uvádíme některé typické odpovědi studentů:

- 1. jsem si říkal, že je to zajímavé, 2. se mi moc psát nechtělo. Raději diskutuji. 3. je to užitečné. Nezbytné to ale není. Jak pro koho.
- 1. jsem si říkal, že bych se mohl dozvědět o sobě řadu věcí, 2. jsem si uvědomil náročnost práce učitele, 3. tyto záznamy měly smysl, naznačily mně dívat se na různé situace a problémy z různých stran.
- 1. mi to připadalo jako zbytečné přidělování práce, ztrátu času, 2. se ukázalo, že psaní deníku tak úplně zbytečné není, vzájemně jsme se seznamovali s názory ostatních, 3. psaní deníku je užitečné... ale po některých hodinách mne vůbec nic nenapadlo.
- 1. mi to vůbec nešlo, chtěla jsem tam toho hodně napsat, v hlavě se mi toho honilo tolik, ale na papír jsem to nebyla schopna napsat, 2. se to zlepšilo, dokonce se mi tak nějak ulevilo, když jsem své pocity napsala do deníku, 3. už jsem schopna napsat své pocity, když si něco myslím, tak to napíšu, i když jsou to jen nějaké útržky...
- 1. se mi příliš nechtělo zapisovat svoje pocity a názory, 2. jsem překonala počáteční nedůvěru ve smysl tohoto psaní, 3. je to docela dobrá, ale hlavně potřebná věc, která mi může jako budoucí učitelce hodně pomoci.

Z uvedených příkladů i z analýzy ostatních studentských názorů vyplývá mimo jiné, že:

- studenti dosud nebyli zřejmě zvyklí o sobě uvažovat a písemně vyjadřovat svoje zkušenosti, pocity a názory,

- studenti oceňují, že jim psaní deníku umožňuje zachycovat jejich názory, pocity, problémy apod. a vracet se k zaznamenaným sebereflexím, více přemýšlet o pedagogických problémech, ale i o sobě, uvědomovat si náročnost učitelské profese; pozitivně také hodnotí možnost seznámit se v seminářích se sebereflexemi svých kolegů a případně o nich diskutovat,
- psaní deníku je činností vysoce individualizovanou, jejíž výsledek je ovlivněn vnitřní motivací studenta, jeho sebereflektivními schopnostmi a dovednostmi.

Závěr

Dospěli jsme k potvrzení předpokladu, že se *sebereflexí* lze (a je žádoucí) začínat *již* u studentů *v počátečním období* učitelského studia, nejlépe v prvním ročníku (kdy se studenti mohou zamýšlet např. nad sebou v obecnější rovině a nad svým učením). Předpokladem účinné a pro studenta smysluplné sebereflexe je jeho *schopnost a dovednost sebeotevřít se „ven“* (poskytovat druhému adekvátní zpětnou vazbu) i „*dovnitř*“ (přijímat a akceptovat názor a další projevy druhého), která může být vytvářena již v psychologických předmětech (Řezáč, 1997). S touto kultivovanou schopností a dovedností studentů lze pracovat v pedagogických předmětech, např. v obecné didaktice.

V seminářích z obecné didaktiky se ukázalo, že *psaní sebereflektivního deníku* podněcuje motivované studenty k *uvědomování, verbalizaci, analýze a hodnocení* reflektovaných (např. při hospitaci pozorovaných a popř. i promyšlených) pedagogických situací i vlastních názorů, zkušeností a prožitků a v některých případech i k *uvažování o změnách* vlastního jednání.

Psaní sebereflektivního deníku a diskuse o studentských sebereflexích v seminářích je příležitostí k osvojování si sebereflektivních dovedností. Na počátku tohoto osvojovacího procesu mají své místo náměty sebereflektivních otázek, které studentům nabízí učitel didaktiky (popř. jiného předmětu) nebo které jsou uvedeny v učebním textu, pracovním listě apod. Předpokládáme, že písemně vyjadřované a případně v seminářích i nahlas diskutované sebereflektivní odpovědi studentů se postupně *interiorizují*. Interiorizované otázky a odpovědi jsou východiskem toho, že si student bude schopen klást vlastní sebereflektující otázky a odpovídat na ně.

Předpokládáme, že v dalších seminářích z obecné didaktiky budeme ve větší míře pracovat se sebereflexemi studentů. Vedle již osvědčené diskuse o studentských sebereflexích v seminářích se chceme pokusit o *dialogickou formu sebereflexe*. Tato forma je založena na tom, že učitel pedagogického (ale i jiného) předmětu se postupně individuálně seznamuje se sebereflexemi

studentů (na konci semináře vybírá od dobrovolníků jejich deníky) a k nim zapisuje svoje reflexe a otázky, které mají ověřit, jak studenti chápou vlastní zážitky z výuky i svého učení (Loughran, 1996).

Seberefektivní deníky jsou však nejenom prostředkem vnitřního dialogu studenta učitelství, ale i jedním ze zdrojů *zpětné vazby pro vysokoškolského učitele* o tom, jak uvažují studenti v daném předmětu, ale také o tom, jak studenti vidí svého učitele. Ve výuce obecné didaktiky jsme proto spojovali analýzu studentských deníků se studentským posuzováním výuky na konci semestru s využitím modifikované posuzovací škály CLIC.

Domníváme se, že v psaní seberefektivních deníků by studenti mohli *pokračovat v dalších pedagogických předmětech*, navazujících na obecnou didaktiku, tj. v teorii a metodice výchovy, předmětových didaktikách i v rámci pedagogické praxe na školách.

Literatura

- Loughran, J.: *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Falmer Press, London 1996.
- Řezáč, J.: Od sebeotevření k sebereflexi. In: Úvodní slovo k workshopu o sebereflexi učitelů na konferenci *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín 1997.
- Slavík, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Karolinum, Praha 1997.
- Slavík, J. — Čápková, D.: Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377–388.
- Švec, V.: Význam sebereflexe v učitelské přípravě. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 12–22.
- Švec, V.: Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 266–276.
- Švec, V.: Niektóre dylematy w kształceniu nauczycieli jako reakcja na zmiany społeczeństwa. Referát na konferencji „Kulturowo-poznawcze i cywilizacyjne inspiracje współczesnej edukacji nauczycielskiej“. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1997.

ŠVEC, V.: Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 45–52, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Sebereflexe v procesu utváření didaktických dovedností studentů

Hana Filová

Ve snaze o zkvalitňování učitelské přípravy se v ní stále více začínají prosazovat reflexivní přístupy, které umožňují realizovat profesionalizaci studentů „zevnitř“, tj. prostřednictvím osobní a aktivní účasti studenta na cestě k profesionalitě a sledováním sebe sama v procesu osvojování jednotlivých profesionálních kompetencí (Svatoš, 1997; Slavík a Siňor, 1993 aj.).

V tomto ohledu plní zajímavou funkci především sebereflexe, kterou systematicky provádějí studenti, jakmile začnou získávat první praktické profesní zážitky. Její úlohou je to, že umožňuje studentovi (učiteli) uvědomit si, popsat, analyzovat a hodnotit vlastní zkušenosti z řešených pedagogických situací a problémů (Švec, 1996). Sama sebereflexe představuje významnou profesionální dovednost, která má základ ve schopnosti studenta adekvátně reflektovat aktuální pedagogické situace. To je možné jen tehdy, když má student dostatek potřebných vědomostí, ale i dovedností, schopností a zkušeností, získaných v první řadě studiem, dále nasbíraných v roli žáka a studenta v průběhu školního vzdělávání a v neposlední řadě vytvořených jako konstrukty, představy sebe sama jako originálního učitelského typu. Sebereflexe je pochopitelně možná a z mnoha důvodů snad i efektivnější v návaznosti na dílčí profesní zkušenosti z mikrovyučování v průběžné výuce, poněvadž může být v této fázi bezprostředně korigována učitelem fakulty, který se na tvorbě reflexivních a sebereflexivních dovedností studenta v raných etapách profesionalizace může a chce podílet. Těchto možností je však v naší stávající koncepci studia bohužel poměrně málo a pro naše potřeby by jejich výzkumná registrace byla velmi obtížná.

Sebereflexe v oblasti profesní kompetence vyplývá z prožívání pedagogické situace studentem. Lze s ní proto v plné míře pracovat až ve chvíli, kdy student přichází do kontaktu se školským prostředím z pozice učitele, kdy získává své první reálné pedagogické zkušenosti. Potom se profesionální sebereflexe stává významným profesionálně a tím i studijně motivačním faktorem. V tomto smyslu je třeba hovořit o normativním zaměření sebereflexe, protože se opírá o studentovu znalost příslušné pedagogické teorie, norem profesních výkonů a standardů a směřuje k porovnávání sebe sama s těmito normami a požadavky a k profesionálnímu sebehodnocení.

V loňském roce jsme se pokusili provést výzkumné šetření s cílem zjistit, jak se v sebehodnocení studentů v procesu osvojování dílčích didaktic-

kých dovedností odráží systematická pedagogická zkušenost, zprostředkovaná souvislou pedagogickou praxí v posledních čtyřech semestrech studia učitelství 1. stupně ZŠ, a na jaké úrovni je subjektivní profesionální připravenost studentů na konci studia.

Šetření bylo prováděno ve školním roce 1996–97 ve 3. a 4. ročníku denního studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ a bylo podloženo diplomovými pracemi na oddělení učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Prostřednictvím dotazníku jsme získali informace celkem od 111 studentů (57 ze 3. a 54 ze 4. ročníku) v těchto oblastech jejich sebereflexe a sebehodnocení:

- dovednosti spojené s projektováním výuky a přípravou na ni,
- dovednosti spojené s realizací výuky,
- dovednosti spojené s hodnocením žáků a pedagogickou diagnostikou,
- profesionální vlastnosti a předpoklady k výkonu učitelského povolání.

Pro vyhodnocení dotazníkových položek byla využita technika škálování s šestičíslelou škálou (6 ano — 5 většinou ano — 4 spíše ano — 3 spíše ne — 2 většinou ne — 1 ne).

Předpokládali jsme, že studenti budou subjektivně pocítovat vyšší míru kompetence v oblasti didaktických dovedností na konci studia, po absolvování 4 cyklů souvislé pedagogické praxe, než studenti 3. ročníku po skončení prvního cyklu. Ukázalo se však, že studenti 4. ročníku pocítují nižší míru příslušné profesní kompetence u více jak poloviny dotazníkových položek (61,6 %). To by znamenalo, že větší pedagogické zkušenosti pocít způsoblosti studentů k učitelské profesi snižují. Jaká jsou možná vysvětlení?

Pokusili jsme se je hledat jak v pedagogicko-psychologické literatuře, tak v rozhovorech se studenty. V souladu s přístupem Maciaszka (1969, s. 210) jsme názoru, že větší zkušenosti poskytují (a také od něj vyžadují) studentovi více informací o dětech, vyučování, učivu, o nárocích na učitele atd., což má za následek, že student o své práci více přemýšlí, uvědomuje si souvislosti, hledá řešení problémů, vžívá se do role učitele. Tyto faktory u něj současně vyvolávají větší míru profesionální zodpovědnosti za následky svého jednání, která roste s přibližujícím se koncem studia. Větší pedagogické zkušenosti také způsobují, že studenti v závěru studia kritičtěji hodnotí vlastní úroveň osvojení profesionálních dovedností. Souvisí to zřejmě také s tím, že studenti 3. ročníku, kteří s praxí začínají, plní spíše jednodušší profesní úkoly, vedení cvičných učitelů je pevné, ilustrativní a nápomocné, jejich hodnocení vstřícné. Pobyt studentů ve třídě je pro děti spíše zpestřením školního života a samotné výstupy, na které se studenti pečlivě připravují, mají „sváteční“ charakter. Ve čtvrtém ročníku učí i několik hodin denně, což jejich pocity více přiblíží školní realitě. Jsou nuceni se přizpůsobit aktuálně probíranému učivu i učebním návykům žáků. Nemohou se vyhnout náročnějším typům vyučovacích hodin a většinou sami stojí o to, vyzkoušet si netradiční či složitější metodické postupy, aby otestovali vlastní profesní úroveň.

Z dalších výsledků dotazníku vyplývá, že studenti 3. ročníku skutečně při svých výstupech více potřebují podrobně strukturovanou písemnou přípravu, mají větší potřebu doplňovat si své odborné znalosti (tato potřeba je však poměrně vysoká i ve 4. ročníku), zatímco studenti 4. ročníku mají vyšší skóre v položkách:

- daří se mi odpovídat na bezprostřední otázky žáků,
- dokážu pružně řešit kázeňské problémy a přestupky,
- jsem schopný(á) pružně reagovat na vývoj situace ve vyučovací hodině.

Vůbec nejnižší hodnoty byly (celkem pochopitelně) zjištěny u položek:

- při hodině nepotřebuji nahlížet do své přípravy (u 3. i 4. roč.),
- dokážu skloubit práci neprospívajících žáků s ostatními žáky (u 3. roč.),
- dokážu odhalit příčiny žákova neúspěchu (u 4. roč.).

Bez zajímavosti není ani to, že (ačkoli výsledky mnohých podobných anket u začínajících učitelů — např. Šimoník (1994) aj. — tvrdí opak), že studenti se na konci studia cítí být celkem dostatečně připraveni k výkonu učitelské profese (skóre 4,75, tj. odpovědi „většinou ano“, „spíše ano“). Naznačený rozpor je pochopitelný, neboť nastávající učitelé zpravidla až po nástupu do školní praxe naplno poznají profesionální realitu. Snad s tímto faktem souvisí i skutečnost, že oproti celostátní statistice nástupu absolventů učitelských oborů do praxe v posledních letech je rozhodnuto 63 % našich studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ učit, vykonávat svoji profesi a pouze 5,5 % studentů nastoupit do školy rozhodně neholdá. Zbytek chce nástup do praxe odložit (11,1 %), nebo neuvedl žádnou odpověď (20,4 %).

Celé výzkumné šetření přineslo poměrně zajímavé výsledky, které chceme znovu výzkumně ověřit a co nejefektivněji využít v koncepční práci oddělení učitelství pro 1. st. ZŠ. Nabízejí totiž mnoho podnětů k úpravě studijního plánu a zároveň vybízejí k přehodnocení obsahových zřetelů v mnoha vyučovacích disciplínách. Dávají také tušit, že sama souvislá pedagogická praxe si zaslouží (a zcela jistě pro to poskytuje široké pole působnosti) hlubší metodické propracování, logičtější integraci ve studijním plánu a důkladnější obsahové propojení s ostatními disciplínami — jak s pedagogicko-psychologickým blokem, tak s oborovými didaktikami.

Literatura

- Maciaszek, M.: Vytváření didaktických dovedností učitele. SPN, Praha 1969.
- Slavík, J. — Šiňor, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, 155–163.
- Svatoš, T.: Seberefektivní motivy v učitelském studiu. In: Mareš, J. a kol.: Učitelovo pojetí výuky. MU, Brno 1996, s. 74–83.
- Šimoník, O.: Začínající učitel. MU, Brno 1994.
- Švec, V.: Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* 1997, č. 3, s. 2–13.

FILOVÁ, H.: Sebereflexe v procesu utváření didaktických dovedností studentů. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 53–55, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: PhDr. Hana Filová, katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Několik poznámek k osobnostní stránce přípravy učitelů. Oblasti inspirace. Sebereflexe „po bálintovsku“

Alice Prokopová

Okřídlený a trpce pravdivý výrok „*učitelské povolání je náročné*“ asociuje nejrůznější představy a zřejmě mu každý z nás rozumí trochu jinak. Pravděpodobně ale panuje shoda v přesvědčení, že jde o povolání velmi náročné na *osobnost* učitele. Reflektovat nějakým způsobem tuto skutečnost, reagovat na tento nesporný fakt již v souvislosti s přípravou budoucích učitelů, lze považovat za samozřejmé (přínejmenším ovšem za prozíravé). Otázkou nijak jednoduchou je však: *jak, jakým způsobem*. Jak připravovat adepty učitelství co nejlépe na toto *osobnostně* náročné povolání, jak má vypadat *osobnostní* stránka jejich přípravy, aby pro budoucí učitele byla přínosem? Hledání jednoznačné, „jedině správné“ odpovědi na tuto otázku je stejný nesmysl jako hledání „jedině správného“ přístupu k člověku, „jedině správné“ teorie výchovy či „jedině správného“ psychotherapeutického přístupu, neboť odpovědi zde korespondují s různými pohledy na rozvoj osobnosti a různými koncepcemi osobnostní změny. Smysl lze naopak spatřovat v konfrontaci různých koncepcí, škol, názorových proudů apod., v podstatě ve střetávání různých pohledů na „svět lidí“. Tento text je příspěvkem do diskuse, která takovou konfrontaci představuje, proto obsahuje i názorové vymezení, včetně kritiky manipulativního přístupu k osobnosti studenta učitelství. Některé souvislosti s teoretickými východisky nemanipulativních přístupů k člověku jsou naznačeny ve druhé části textu. Není náhodou, že třetí, poslední část textu je věnována takovému konkrétnímu způsobu práce ve skupině, který je mimo jiné také tak trochu „malou školou demokratického myšlení“ a který konfrontaci různých názorů a pohledů na svět nejen umožňuje, ale povyšuje na účinný nástroj osobnostního růstu.

Diskuse o *osobnosti učitele* a jeho *osobnostní připravenosti* (resp. jeho přípravě po této stránce) jako součásti profesní kompetence (resp. přípravy pregraduální či jiné) má analogii i v jiných profesích (lékař, psycholog, sociální pracovník, psychotherapeut apod.), v nichž hraje klíčovou roli mezilidský vztah, v každé z nich ovšem v jistém specifickém kontextu. A podobně jako je i v přípravě na tyto z jistého hlediska příbuzné profese obvykle věnována pozornost nějakému druhu péče o osobnost nebo osobnostní přípravy adeptů

ve smyslu jejich osobnostního růstu a *prohloubení sebereflexe*, má i na pedagogických fakultách tento druh „práce na sobě“ svoje místo. Důraz na sebezpoznání, prohloubení sebereflexe adepta učitelství vyplývá ze samotné podstaty jeho budoucí práce. Ve všech pomáhajících profesích, i v učitelské, hraje z hlediska osobnostní kompetence velkou roli rozpoznání osobnostních slabých míst i silných stránek osobnosti; někdy se v této souvislosti mluví o *osobní rovnici*. Učitel nejen v jednání se žáky, rodiči, kolegy, nadřízenými apod., ale i v očekávání, prožívání a v hodnocení toho, co se během pedagogického procesu odehrává, je ovlivňován a někdy přímo motivován vlastními osobními a vztahovými vlastnostmi a potřebami, které si však uvědomuje jen okrajově, nebo si je neuvědomuje vůbec. Co je nerozpoznané, to se vymyká naší kontrole a může představovat nebezpečí (Vymětal, 1993). Osobnostní příprava budoucích učitelů (ať už je součástí či náplní předmětu s jakýmkoli názvem, např.: *psychologické praktikum, osobnostní výchova, psychosociální příprava, psychologická propedeutika* apod.) by mohla být pro studenty především příležitostí k hlubšímu porozumění sobě samému, svému prožívání a chování, příležitostí k „beztrestnému“ pátrání a hledání (ne vždy zcela zřejmých) souvislostí v této oblasti, ovšem za předpokladu **dostatku prostoru svobody a bezpečí** (v psychologickém slova smyslu).

Cílem fakult připravujících učitele je připravit je tak, *aby se jednou ve škole spolu se žáky cítili dobře, aby je něčemu naučili a aby pro ně pomoc dětem na jejich cestě za poznáváním světa byla skutečnou hodnotou*. V pedagogicko-psychologické přípravě k tomu samozřejmě nepostačuje předání určitého množství informací, ani přidat k sumě znalostí soubor dovedností, což odpovídá dosud velmi rozšířenému, zjednodušujícímu pojetí „návodové“ či „návčikovové“ pedagogiky, resp. psychologie. Představa, že před žáky stane učitel vybavený informacemi a pedagogicko-psychologickou „kuchařkou“, podle níž se v určité situaci zachová určitým („správným“ ev. „nacvičeným“) způsobem, připomíná spíše obraz naprogramovaného učícího stroje nežli živého, myslícího a cítícího učitele. *„Nacvičené a neprožívané projevy se zpravidla prozrazují jako nacvičené, vyvolávají v druhém jiný pocit než projevy autentické. To nemusí vadit v obchodních, manažerských a úřednických kruzích, kde se komunikuje vnějšími formami, zatímco autentické pocity do jednání nepatří. V pomáhajícím povolání jde o důvěru, a zde nepravost projevů vadí zásadně.“* (Kopřiva, 1997) Také poměrně rozšířená strategie v pedagogicko-psychologické přípravě učitelů, spočívající ve stanovení „normy“, cílového stavu (např.: jak má vypadat učitel, jaký má být, tedy jaké má mít vlastnosti a jak se má chovat) a sledu kroků, pomocí kterých lze tohoto ideálního stavu dosáhnout, je vzhledem k nesmírné složitosti dynamiky osobnostního růstu naivně zjednodušující. Obsahuje implicitně

i několik sporných či chybných předpokladů. Uvedme tři: Jednak předpokládá, že skutečný osobnostní růst může probíhat jako „plánované“ směřování k ideálnímu obrazu dodanému „zvenku“ a že může být motivován *vnějším* hodnocením. Odmítnutím tohoto předpokladu v podstatě opouštíme behavioristická východiska pojetí osobnostní změny. V souvislosti s *vnitřní* a *vnější* motivací osobnostních změn jen zmiňují Winnicottovu psychoanalytickou teorii formování *pravého* a *falešného Já*. Další předpoklad, jímž je správnost „normy“, tedy přesvědčení o tom, že vlastnosti „ideálního učitele“ jsou skutečně optimální, lze zpochybnit poukazem na zdravou pluralitu (a naopak nezdravou jednotu) názorů a postojů v této věci. Třetím předpokladem je, že vyučující je nejen zkušenostmi a vědomostmi, ale i osobnostně jakoby někde nad (nebo před?) studenty, což samozřejmě nebývá nahlas vysloveno, ale bývá mlčky přítomno ve všech takových postupech práce s lidmi, v nichž jde o „předělávání člověka člověkem“.

Připomeňme, že pro toho, kdo se zabývá pedagogicko-psychologickou přípravou budoucích učitelů, a tedy tématu osobnosti učitele se nějakým způsobem více či méně dotýká, je na tomto poli ukrytá „past“, do níž tu a tam někdo „upadne“. Tou pastí je *role „experta“* (na učitelství, studenta a jeho osobnost apod.). Expert například bezpečně „pozná“ dobrého studenta od špatného, má jasno v tom, jaké vlastnosti učitel musí mít (přitom se může lehce stát, že zapomene na to, že je také „jen“ učitelem) a jak tyto vlastnosti vypěstovat u „neotesaných“ studentů, kdo z uchazečů se ke studiu hodí a kdo ne apod. **Ani bohaté zkušenosti ani dosažené vzdělání by neměly být pro vysokoškolského učitele (obecně — pro žádného učitele) důvodem k nadřazenosti, která k hodnotícím, posuzujícím, popř. odsuzujícím „expertům“ často patří.**

Mnohdy opomíjeným aspektem přípravy učitele je formativní síla **sociální zkušenosti**. Specifická situace „dvojrole“ studenta učitelství (*je učen svými učiteli jak být učitelem*) je výzvou nejen pro psychology a pedagogy na pedagogických fakultách případně jinde, ale pro všechny učitele připravující učitele. Především z toho důvodu, že student se učí učitelské profesí zejména zkušeností, kterou zažije sám v roli žáka či studenta. To, co student prožil dříve v roli žáka, lze na fakultě (jen) reflektovat. Na tom, co prožije jako student připravující se na budoucí povolání, se ovšem my, kteří jej učíme, zásadním způsobem podílíme. Je zřejmé, že pohled na přípravu učitelů, akcentující sociální zkušenost, zahrnuje v sobě i důraz na sebereflexi „učitelů učitelů“.

Uvedme příklady:

Pro studenta učitelství má v jeho přípravě daleko větší význam reálná zkušenost akceptujícího, permissivního prostředí v seminářích, nežli nazpaměť naučené znalosti so-

ciálních faktorů ovlivňujících proces učení ovšem spolu se zkušeností tíživé, napjaté atmosféry.

Analogicky je pro budoucí učitele významnější dostatek psychologicky bezpečného prostoru pro aktivitu a tvořivost, než naučené znalosti z oblasti „*Psychologie tvořivosti*“, nejsou-li syčeny vlastní reálnou zkušeností.

* * *

Kritika normativní pedagogiky či psychologie, včetně manipulativního přístupu k osobnostní přípravě studentů, je současně odmítnutím behaviorálního paradigmatu jakožto jediného teoretického východiska přístupu ke studentům učitelství. Humanistická koncepce osobnostní změny vymezuje dostatečně přesvědčivé podmínky facilitující osobnostní růst a podporující tvořivost (např. permissivní, nehodnotící a akceptující atmosféra není cílem, ale prostředkem k navození změn) a může tvořit teoretický rámec nedirektivního přístupu k druhému člověku i v pedagogickém procesu. Považují tedy za užitečnější zabývat se podmínkami procesu osobnostního zrání a usilovat o jejich naplnění (*zaměření spíše na proces*), nežli rafinovaně dovést studenta ke kolektivní představě „ideální osobnosti“ (*zaměření spíše na výsledek*).

Předchozí názorové vymezení je mimo jiné též upozorněním na polaritu, která (věčně) prolíná úvahy o osobnosti, jejím rozvoji, o výchovných přístupech apod., a kterou lze vyjádřit v různých rovinách uvažování dvojicemi pólů např.: *demokratický* × *autoritářský*, *rozumějící* × *hodnotící*, *nedirektivní* × *direktivní*, *formativní* × *normativní*, *facilitující* × *manipulativní* apod.

Jednou z oblastí, v níž se nalézá mnoho inspiračních zdrojů pro porozumění *procesu* osobnostní změny, podmínkám osobnostního růstu, pedagogickému dění i vztahu učitel — žák, je psychoterapie. Jistě není náhodné, že mnozí psychoterapeutičtí velikáni se zabývali pedagogikou. V poslední době se dokonce projevuje konvergence některých velkých psychoterapeutických a pedagogických systémů. Připomeňme v této souvislosti například *Přístup zaměřený na člověka* humanistického psychologa C. Rogerse, Adlerovu *individuální psychologii*, Franklovu *logoterapii* a další psychoterapeutické směry, které svými dostatečně obecně platnými teoretickými východisky hranice psychoterapie překračují. Možností hledání inspirace je mnoho také mezi různými psychoanalytickými teoriemi, které umožňují nahlédnout pod povrch lidského vztahu, porozumět například přenosovým momentům ve vztahu učitel — žák, obranným (psychologickým) mechanismům učitele i žáka, apod. **Humanistická a psychoanalytická teoretická východiska pojetí osobnostní změny mohou tvořit zdravou protiváhu přístupu behaviorálnímu, tradičně a neomezeně kralujícímu v oblasti pedagogické.**

Dalším zdrojem inspirace mohou být i metody práce ve skupině zaměřené na prohloubení sebepoznání jak začínajících, tak i zkušených psychologů, např. různě zaměřené sebezkušenostní (výcvikové) skupiny, supervizní skupiny apod. Mnoho z těchto způsobů „práce na sobě“ lze přenést i mimo oblast psychotherapeutickou. Jedním z nich je tzv. *bálintovská skupina*, která je již poměrně známa mezi pedagogy, sociálními pracovníky apod., a myšlenka uskutečnit ji na fakultě připravující učitele není nová (Novák, 1991; Stránská, 1990).

* * *

Co to je bálintovská skupina? S tímto specifickým druhem práce ve skupině přišel v medicínské praxi anglický psychoanalytik maďarského původu *Michael Bálint*. Jde o takový způsob skupinové práce, při němž centrem zájmu, pozornosti, obsahovým ohniskem je *lidský vztah*. V původní psychiatrické podobě je to problémový vztah *terapeuta a pacienta*, ve skupinách pedagogů vztah *vychovávajícího a vychovávaného*, ve skupinách rodičů problémových dětí vztah *rodič — dítě* apod., obecně lze říci, že centrem zájmu může být v bálintovské skupině *jakýkoli vztah dvou lidí, z nichž jeden je účastníkem skupiny a druhý nikoliv* (toto je důležitá podmínka, jeden ze skupiny — protagonista — tedy „řeší“ v bálintovské skupině svůj vztah k někomu druhému, slovo řeší je v uvozovkách proto, že nejde o řešení v obvyklém slova smyslu). Je zřejmé, že nemá smysl ve skupině mluvit o vztahu, který je naprosto bez problémů, popř. vztahu, který je sice pln problémů, ale účastníkovi je to jedno, nevadí mu to. Bálintovská skupina má smysl tehdy, mluví-li protagonista o vztahu, v němž nemá jasno, o vztahu, kterému by rád lépe porozuměl, který jej také nějakým způsobem sužuje, trápí, jednoduše řečeno — o vztahu, na který by se rád podíval očima více lidí. V průběhu sezení se vždy (zákonitě) projeví skutečnost, že vztah, o který jde, není izolovanou psychickou realitou, ale je zakotven v širších a hlubších psychosociálních souvislostech a má i obecnější polohu, navíc (a to je velmi důležité) osloví nějakým způsobem a do jisté míry každého účastníka sezení. V nejobecnější poloze lze pak (při opakujících se setkáních) nalézt určité opakující se „hlavní motivy“ problémů vystupující z konkrétní reality prožívání problémových vztahů.

Jak taková bálintovská skupina vypadá? Obvyklý počet účastníků je 8 až 15, z toho 1 vedoucí. Dění ve skupině má pevnou časovou strukturu, celkem 5 fází v daném pořadí. Tato nezvyklá časová organizace se velice osvědčila, má svoji vnitřní logiku, která přes formální sevřenost skupinového sezení a jednoznačnost tématu umožňuje za předpokladu nedirektivního vedení skupiny všem zúčastněným vysokou míru svobody sebeprojevení. Tedy:

0. *výběr*: Nejdříve si skupina z „nabídnutých“ problémů, tj. vyjádřených ve

velmi stručně formě těmi účastníky, kteří cítí potřebu o svém problémovém vztahu mluvit, vybere jeden. Tomu je pak celé sezení věnováno.

1. *seznámení s problémem*: Protagonista řekne ke svému problematickému vztahu vše, co ho v dané chvíli napadá, důležité je, že nemusí mluvit „učesaně“, rozhodně není žádoucí si svoji „řeč předem připravit“. Po tuto dobu mluví sám, nikým ze skupiny není přerušován, případné otázky si účastníci nechají do následující fáze.
2. *otázky a odpovědi*: Účastníci se mohou ptát na cokoli, protagonista odpovídá.
3. *dojmy, pocity, obrazy, asociace, metafory...*: Tato fáze (i následující) bývá obvykle pro protagonistu nejtěžší, protože musí mlčet, zatímco ostatní účastníci skupiny mu sdělují odpověď na nepsané otázky: *O čem to vlastně celé je?, Co mi to připomíná?, Znáš také podobné problémy, pocity s nimi spojené apod.?, Jaké mě napadají asociace, popřípadě přirovnání?, Jaké obrazy se „vynořily“?* atd., přičemž je dobré „pustit fantazii z uzdy“, vyjadřovat všechny pocity, dojmy, nápady (i v podobě imaginací) tak, jak přicházejí, pokud možno bez vnitřní i vnější cenzury. V této fázi se bálintovská skupina některými znaky podobá brainstormingu.
4. *postup*: Protagonista i v této fázi mlčí, ostatní ve skupině odpovídají na otázku: *Co bych já udělal(a) na jeho místě?* Je dobré, jde-li v této fázi spíše než o udílení „moudrých rad“ o sdílení a empatii.
5. *závěr*: Na závěr vyjádří protagonista (konečně dostane slovo) svůj pocit ze sezení, může i odpovědět na otázky: *Co bylo pro mě zajímavé, co objevné, co nepřijatelné? Který pohled, dojem, obraz atd. mě nejvíce oslovil? Jak se právě teď cítím?* apod.

Pokud se skupina schází pravidelně, vrací se obvykle alespoň krátce k problémům z minulých sezení. Bálintovská skupina bývá přínosem jak pro protagonistu (pro toho, kdo „šel s kůží na trh“), tak i pro ostatní účastníky, ovšem za předpokladu nedirektivního vedení skupiny. Skupina vedená „expertem“, hodnotícím názory, dojmy a postoje účastníků, hledajícím „jediné správné řešení“ prostě nefunguje, nebo jen pseudofunguje a může být pro účastníky (zejména pro protagonistu) i zraňující. Atmosféra nezatížená hodnocením naopak dodává účastníkům pocit bezpečí a svobody, otevírá prostor pro autentické projevení a pro skutečné sdílení. Bálintovská skupina určitě není „zázračnou“ či „jedině správnou“ metodou supervize mezilidského vztahu, je jen jedním z mnoha způsobů, jak „posvítit na odvrácenou stranu“ problémového vztahu a uvidět to, co je ukryté, „neviditelné“. Kromě zmíněné „malé školy demokracie“ může být i jakousi sebezkušenostní

„školou empatie a akceptace druhého člověka“ a příležitostí k prohloubení sebereflexe.

Uvádím několik přesných citací z písemných reflexí studentů učitelství 1. stupně (4. ročník) po ukončení jednoho semestru práce ve dvou výběrových seminářích (každý 2 hodiny týdně), jehož obsahem byla právě bálintovská skupina. Ilustrují některé aspekty sociální zkušenosti, kterou studenti ve skupině získali.

- „Pro mě je zásadní ten celkový pocit, že všichni měli, mají a budou mít nějaké problémy — že je nemám jen já. Pak taky atmosféra důvěry, sounáležitosti, pocit, že člověk není na světě sám.“
- „Pochopila jsem, že mám úplně normální problémy. Častokrát jsem taky měla pocit, že i když mluvil někdo jiný, jakoby naše těžkosti si byly v mnohém podobné. Ujasnila jsem si pár věcí v sobě.“
- „Zažila jsem krásný pocit, že se můžu podělit s někým o své problémy, že druhé lidi opravdu zajímá, co prožívám a co se ve mně děje, prostě že jim nejsem fuk.“
- „Nejdůležitější byl pro mě moment, když v minulé skupině jsem mluvila o svém problému. To, že jsem ho řekla nahlas a po dlouhé době netutlala v sobě. Těšilo mě pak to, že někdo o něm ví, že mě nikdo ve skupině neodsoudil. Druhý velký moment je z dnešního dne, kdy mě až překvapilo, kolik různých mezilidských problémů trápí vlastně moje spolužáky. Nejenom že na první pohled sebevědomá L. měla taky svoje velké trápení, i H. problémy s kamarádkou nebo M. dosud asi bolavé problémy z dětství. Asi se teď na ně budu dívat jinak než dřív, jakobych k nim měla blíže.“
- „Všimla jsem si, že projevy jako pláč a smutek vnímám v přímém kontaktu daleko intenzivněji.“
- „Nevěděla jsem, že je můj problém stále tak živý, že se rozbřečím. Ale nakonec to vlastně bylo příjemné, že pláču a nikdo mně nevynadá a ani se mně nesměje, právě naopak, měla jsem pocit, že na to nejsem sama.“
- „Překvapily mě vřelé vztahy ve skupině a zaujetí všech pro problémy ostatních.“
- „Líbila se mi atmosféra — takové roztání ledů.“
- „Dost dlouho mně trvalo, než jsem si zvykla na to, že někdo může mít na něco úplně jiný názor než já a že s ním nemusím nijak bojovat, prostě že mě to nijak neohrožuje. A taky že se neurčuje, který názor je správný a který ne. Měla jsem radost z toho, že mohu mluvit za sebe, jak já to cítím.“
- „Měla jsem možnost ujasnit si problémy, které jsem zasouvala někam pod pokličku. Také jsem měla radost, když jsem mohla někomu poradit, pomoci. Taky mě překvapila sdílnost holek. Myslím, že jsem se trochu naučila poslouchat. Mám tendenci vědět všechno ‚líp než druzí‘ a neslyšet názory, které jsou odlišné od mých. Ze začátku to bylo pro mě těžké poslouchat a nemoci nic říct.“
- „Mohla jsem se podívat na daný problém i očima druhých a možná také, když to člověk řekne nahlas — problém se zdá menším.“
- „Poznala jsem některé lidi zase z jiné stránky. Myslím, že jsem se jich (některých) zbytečně bála.“
- „Moc mě zasáhl T. problém. Její bolest. Dlouhou dobu jsem si vracela okamžik, kdy nám ho řekla. Zamýšlela jsem se nad její budoucností a taky nad tím, jak bych jí já mohla pomoci. Taky už jí teď trochu víc rozumím a taky tomu, proč je taková.“

- „Hodně jsem obdivovala H., která otevřeně popsala situaci v rodině. Obdivuji ji i za to, jak se s takovou situací dokázala vyrovnat.“
- „Dostala jsem podnět k trochu jinému pohledu na ostatní lidi, poznala jsem, že určité chování může za sebou skrývat různé příčiny a problémy, které bych chtěla pro příště brát v potaz.“
- „Cítila jsem se dobře asi taky proto, že mě nikdo do ničeho nenutil. Taky pro mě byla úplně nová zkušenost to, že si mohu myslet něco jiného než vyučující a je to úplně v pořádku, není na tom nic špatného.“
- „Pro mě bylo důležité, že se každý mohl (ale nemusel) bez nějakého postihu k čemukoli vyjádřit.“
- „Taky jsem si uvědomila, že každý z nás má nějaké to slabé místočko, a to se obvykle nějak projeví ve vztazích k druhým. Moje slabé místočko by mi mohlo jednou, až budu učit děti, zhoršovat vztahy k nim. Teď o tom vím a myslím, že je v mých silách něco s tím udělat. Dřív bych si to ale nepřipustila.“
- „Jsem taková ta ‚ředitelka zeměkoule‘, často tlačím druhé lidi tam, kam chci já. Víím to o sobě, ale překvapilo mě, že to holky tak ‚prokoukly‘. Myslím, že teď už aspoň trochu tuším, proč to dělám a taky proč se často cítím opuštěná, a že to spolu nějak souvisí. Chtěla bych se změnit.“

Hodnotu sdílení, klíčového momentu bálintovského setkání, vyjádřil Carl R. Rogers krásnými slovy: *„Přesvědčil jsem se, že pocít, který se mi zdál nejosobnějším, nejméně dostupným pro druhé, nachází odezvu u mnoha lidí. To mne přivedlo k myšlence, že nejosobnější, nejosobnostnější, nejindividuálnější v nás, je-li vyjádřeno a sdíleno, se hluboce rozeznává i v druhých lidech.“* (Rogers, 1961)

Literatura

- Kopřiva, K.: Lidský vztah jako součást profese. Praha 1997.
- Novák, T.: Měl by Michael Bálint co říci i učitelům? Universitas 6/1991.
- Rogers, C. R.: On becoming a Person. Boston 1961.
- Stránská, T.: Pedagogické zkušenosti studentů učitelství ze souvislé praxe a jejich využití v pregraduální přípravě (Pokus o aplikaci principů práce v bálintovských skupinách). Čs. psychologie 1/1990.
- Vymětal, J.: Žádoucí charakteristika osobnosti psychoterapeuta. Konfrontace 14/1993.

PROKOPOVÁ, A.: Několik poznámek k osobnostní stránce přípravy učitelů. Oblasti inspirace. Sebereflexe „po bálintovsku“. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 56–63, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: RNDr. Mgr. Alice Prokopová, katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Co nám ukázala studentská sebereflexe po praxi

Václav Klopal

Klíčová slova: reflexe, studentská sebereflexe, souvislá předmětová pedagogická praxe, průběžná praxe, reflexivní vyučování, reflexivní učitel, pedagogická situace, návratnost dotazníku, finacování praxí.

Zajímavý výklad pojmu reflexe najdeme ve slovnících. Filozofický slovník (Afanasjev, 1976, s. 398) uvádí: „Z latinského reflexio — obrácení zpět. Termín, který znamená odraz a též zkoumání poznávacího aktu. V různých filozofických systémech měl různý obsah. Locke pokládal reflexi za zdroj zvláštních poznatků, kdy pozorování směřuje k vnitřním pochodům vědomí, zatímco předmětem počítků jsou vnější věci. Podle Leibnitze není reflexe nic jiného, než obrácení pozornosti na to, co v nás probíhá. U Hegela je reflexe vzájemný odraz něčeho v něčem, např. jevu v podstatě. Reflektovat znamená obracet se k sobě, přemýšlet o svém duševním stavu.“

Slovník cizích slov (Rejman, 1966, s. 384) přináší tento výklad. „Reflexe — (lat.) přemýšlení, zahloubání se do sebe, rozjímání, sebezpozorování, reflektance.“

Ve svém článku D. Nezvalová (1994) v souladu se západními autory, kromě již zmíněného, přidává i filozofickou dimenzi a zároveň vysvětluje pojem reflexivního vyučování. To se vyznačuje profesionálním růstem, který se vytváří přes adaptaci k odpovědnosti k vlastní činnosti a analýze kritického hodnocení praxe.

Reflexivní učitel je pak charakterizován tím, že hodnotí metody své práce v hodině, porovnává plánované a dosažené výsledky atd. (Zeicher a Liston, 1987).

Pojem sebereflexe uvedené slovníky neznají. Domnívám se, že to je také proto, že z hlediska vytvoření tohoto slova jde o hybrid — skládá se české a latinské slovo, což je odmítáno. Zákonitější by asi byl výraz autoreflexe. Ale v odborných člancích je pojem sebereflexe hojně používán (Nezvalová, Švec aj.). I já ho chápu jako uvědomování si svých prožitků, pozorování sebe sama, a jako analýzu a syntézu takto získaných poznatků.

Protože mi jde o deskripci poznatků, které byly získány pomocí dotazníku od studentů, kteří se pokusili o sebereflexi před, v průběhu a po skončení souvislé předmětové pedagogické praxe, budu chápat jejich sebereflexi jako uvědomování si svých prožitků a zkušeností z modelových nebo reálných situací (Švec, 1995, s. 13).

Studenti byli tázáni, jak připraveni se cítili před zahájením praxe a po jejím skončení. Zamýšleli se tedy především nad tím, jak kvalitně jsou připraveni předávat vědomosti z aprobačního předmětu svým žákům v reálné pedagogické situaci a dokonce v reálném prostředí cvičné školy. Cílem těchto dotazů bylo:

1. aby studenti zhodnotili, zda jsou připraveni vyučovat, připravovat se na výuku, provádět analýzu výsledků svého působení na žáky, tedy také to, jestli jsou sebereflexe schopni, ve kterých skupinách atd.,
2. aby si uvědomili důležitost přípravy v hodinách oborových didaktik,
3. aby si uvědomili důležitost své připravenosti, požadovali v dalších seminářích oborové didaktiky řešení reálných i hypotetických pedagogických situací,
4. aby mohli pocítit uspokojení z toho, jestliže se jim podařilo pedagogickou situaci zvládnout (ať už na základě připravenosti z vysoké školy, nebo vlastních zkušeností a schopností).

Popis vzorku respondentů-studentů

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého (PdF UP) bylo rozdáno 89 dotazníků, na Přírodovědecké fakultě téže univerzity (PřF UP) 85 dotazníků.

Pro PřF UP jsme se rozhodli proto, že jejich model praxe je srovnatelný s naším, jejich studijní kombinace odpovídají vyučovacím předmětům ve škole. Dále pak proto, že ve větší míře spolupracujeme s touto fakultou na výzkumných úkolech.

Které skupiny a s jakou návratností byly zapojeny do výzkumu

PdF UP — celkem 89 dotazníků, vrátilo se 50. Průměrná návratnost je 56 %.

Obor	počet studentů, jimž byl dán dotazník	vrátilo se dotazníků	%
Č-ON	16	9	56
Č-Vv	11	8	72
Č-Křv	10	7	70
M-Hv	7	6	86
M-Zt	5	4	80
M-Př	1	1	100
Př-ON	15	7	47
F-Zt	4	4	100
USZŠ	18	2	11
jen Č	2	2	100
celkem	89	50	

Je však možno konstatovat, že celkový výsledek 56,0 % je velice pěkný průměr, který je nad normální návratností dotazníkového šetření, jež je přibližně 30–60 % (Chráska, 1993, s. 101). Z 50 respondentů bylo 10 mužů a 40 žen.

PřF UP — celkem rozdáno 85 dotazníků (nebyly zařazeny skupiny Z-D a Z-N a pouze Z kvůli přibližně stejnému počtu studentů). Vrátilo se celkem 43 vyplněných dotazníků. Průměr ze všech skupin je tedy 48 %, což opět předčilo očekávání.

Obor	počet studentů, jimž byl dán dotazník	vrátilo se dotazníků	%
M-F	33	8	24
M-Z	13	10	77
M-Dg	9	9	100
M-Ch	11	11	100
M-Vt	11	5	45
Bi-Ch	8	0	0
celkem	85	43	

Zde se (na rozdíl od PdF UP — 2 skupiny pod 50 %) dostaly pod 50 % hned 3 skupiny M-F, M-Vt a Bi-Ch. Poslední skupina dokonce absolutní měrou — neodevzdala ani jediný dotazník. I přes tuto nepříjemnou skutečnost můžeme považovat výtěžnost dotazníkového šetření na PřF UP za velmi dobrou, neboť se opět pohybovala nad hranicí obecného průměru. Ze 43 respondentů bylo 12 mužů a 31 žen.

Vezmeme-li v úvahu celý vzorek, který nebyl vybírán (v tomto případě lze mluvit o vzorku jen proto, že jde o vzorek studentů 3. a 4. ročníků učitelských fakult UP, jinak na obou zmíněných zkoumaných fakultách jde prakticky o celé ročníky, v nichž více studentů není), dostáváme za obě fakulty následující údaj o návratnosti dotazníku.

Byly vydány 174 dotazníky, vrátily se 93 dotazníky. Průměr návratnosti za obě fakulty je 53,4 % .

Jaké poznatky byly získány?

Studenti PdF UP

Pokud jde o připravenost správně didakticky předávat získané poznatky žákům, volit správné metody, určit správné vzdělávací cíle apod., cítilo před praxí:

- 5 studentů, že je fakulta vůbec nepřipravila,
- 12 studentů si to myslelo v převážné míře,
- 13 studentů to nedovedlo posoudit v takové míře, aby mohli s tvrzením položky souhlasit nebo ho odmítnout,
- 17 studentů se domnívalo, že spíše v této dovednosti jsou fakultou dobře připraveni,
- 3 posluchači o tom byli naprosto spolehlivě přesvědčeni.

Po praxi byly získány tyto údaje:

- 9 studentů se domnívá, že je fakulta vůbec nepřipravila z didaktiky odborných předmětů,
- 12 se tak spíše domnívá,
- 10 se nedovedlo přesně rozhodnout,
- 16 posluchačů se spíše domnívá, že PdF UP umí dobře připravit studenty po metodické stránce,
- 3 jsou o tom naprosto přesvědčeni.

(Pro hodnocení byla navržena pětimístná škála Likertova typu s rozpětím od 5 — naprosto souhlasím k 1 — naprosto nesouhlasím.)

Údaje tedy vykazují ústup od přesvědčení o metodické připravenosti a kloní se spíše k tomu, že oborové didaktiky plní špatně svou úlohu. Studenti PdF UP to prokázali tím, že toto mínění před praxí tvořilo 34,0 %, po praxi však již 42,0 %.

Studenti PřF UP

Před praxí:

- 1 student se cítil po metodické stránce z odborných předmětů fakultou naprosto nepřipraven,
- 10 spíše nepřipraveno,
- 15 studentů se o tvrzení položky 9 nedovedlo vyjádřit,
- 16 posluchačů se ale domnívalo, že jsou spíše metodicky dobře připraveni pro výuku svých aprobačních předmětů,
- 1 respondent byl o své výborné připravenosti naprosto přesvědčen.

Po praxi byly získány následující údaje:

- 4 studenti si ověřili, že je fakultní metodici připravili výborně pro výuku aprobačních předmětů,
- 18 si to spíše myslelo,
- 11 posluchačů se nepřiklánělo ani k tvrzení položky, ani ho nevyvracelo,
- 7 respondentů z PřF UP si myslelo, že praxe jim ukázala, že jsou po metodické stránce spíše nepřipraveni,
- 3 posluchači se přesvědčili o tom, že je to naprostá pravda.

Údaje u studentů PřF na rozdíl od studentů PdF zůstávají přibližně stejné v počtu těch, kteří si mysleli, že je metodici aprobačních předmětů nepřipravují dobře (před praxí 11, po ní 10), klesl však počet těch, kteří si mysleli, že jsou dobře připraveni, a to ze 17 na 10, což v procentech činí ze 40,0 % na 23,0 %. To je už výrazný posun.

Shrnutí pro obě fakulty

Podle předchozích údajů je možno konstatovat, že fakultní metodici (oboroví didaktici) podle mínění studentů nepřipravují studenty dobře pro výuku jejich aprobačních předmětů na praxi.

Jaké závěry z těchto údajů jsme vyvodili na schůzce didaktiků jednotlivých kateder, oddělení praxí a vedení naší fakulty.

1. Výsledky tohoto dotazníkového šetření nebudeme přeceňovat, ale budeme se jimi seriózně zabývat. Byla to totiž jejich první praxe, tu druhou už budou absolvovat s tímto vkladem, tj. budou zkušenější o zážitky právě z této praxe.
2. Zpřísníme kritéria pro udělování zápočtu ze souvislé pedagogické praxe. Studenti se totiž v převážné většině domnívají, že zápočet je zde udělován jen formálně.
3. S okamžitou platností bude zavedena průběžná praxe do 5. semestru pro všechny kombinace dvouoborového studia (dosud tato forma praxe byla fakultativní).
4. Ve střednědobém časovém horizontu budeme usilovat o sjednocení požadavků a o působení na cvičné učitele (v těchto směrech jsou pociťovány značné rozdíly v přístupu, např. v jazykovém vyučování a v matematice).
5. V dlouhodobé perspektivě (sám jsem v této věci skeptik) chceme usilovat o získání takového obnosu financí na praxe, aby souvislá předmětová praxe mohla být konána v rozsahu 2×4 týdny (nynější model je 2×3 týdny).

Literatura

- Afanasjev, A., V. a kol.: Filosofický slovník, Praha, Svoboda 1976.
- Chráska, M.: Základy výzkumu v pedagogice. Olomouc, UP, 1993.
- Nezvalová, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. Pedagogika, 44, 1994, č. 3, s. 241–5.
- Rejman, L. et al.: Slovník cizích slov. Praha, SPN 1966.
- Slavík, J.: Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. Pedagogická orientace, 1995, č. 15, s. 25–30.
- Švec, V.: Význam sebereflexe v učitelské přípravě. Pedagogická orientace, 1995, č. 15, s. 15–22.
- Zeicher, K. — Liston, D.: Teaching Student Teachers to Reflect. Harvard Education Review, 57, 1987, č. 1.

KLAPAL, V.: Co nám ukázala studentská sebereflexe po praxi. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 64–68, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: PaedDr. et Dr. Václav Klapal, katedra pedagogiky PdF UP, tř. 17. listopadu 6, Olomouc

Řízená sebereflexe — pedagogova dovednost a zdroj speciálních schopností

Jiří V. Musil, Marcela Musilová

Sebereflexí může být rozuměna jednak nahodilá, chvilková či krátkodobá, jednak záměrná aktivita, záměrné jednání. I když pojem „**řízená sebereflexe**“¹ se může jevit jako sugestivně zavádějící, přesto odpověď na otázku, zda se v daném kontextu sebereflexí rozumí počínání založené na autonomní či heteronomní aktivaci, bude vycházet ze zdůraznění heteronomní průpravy, která směřuje k autonomní kvalifikaci. Adjektivum přitom vyjadřuje proces, znamenající především prohlubování kognice o sobě, tedy sebepoznání. Pojem sebereflexe nepochybně souvisí s obecným sebepoznáním a sebepojetím, které v kontextu osobnostního vývoje prospívá sebehodnocení a sebevědomí jako úhelných kamenů vlastní identity, zdroje individuální seberealizace a sebeaktualizace. Neopomenutelné jsou také mimoosobnostní konotace pojmu zohledňující průvodní významové a situační znaky, danosti a konsituační elementy, jakými jsou faktory ontogenetického vývoje², vnější činitelé zrání a učení, heteroevaluativní průběhy a akty, formativní faktory profesního vývoje a v neposlední řadě dobová „sociální filozofie“ determinující strukturu profese včetně mravních zřetelů a požadavků. Zvláště nepřehlédnutelným se nám jeví v tomto výčtu obecné společenské, politické a ekonomické klima. V této souvislosti vyvstává otázka, zda máme k dispozici odpovídající profesiogram pedagoga, tedy profesiografické zpracování učitelské profese z hlediska osobnostních předpokladů a psychologických nároků. S tím souvisejí další otázky týkající se možnosti kvantifikace posuzovacích zřetelů, vedoucí k formulování kritérií (míry a měřítka). Jako významné se jeví také otázky zaměřené na motivaci pro volbu povolání pedagoga, a to nejen v rovině uvědomované, nýbrž i na úrovni nevědomých motivů. Vyvstává zde tudíž také tematika výběru adeptů učitelství ke studiu.

Řízená sebereflexe — **pedagogova dovednost** — je ovšem především úkolem odborné průpravy, odborného výcviku prováděného a řízeného psychologicky kvalifikovanými instruktory, zkušenými psychagogy. V daném kontextu pojem řízené sebereflexe implikuje náročnou profesní dovednost, která není kongenitální, nýbrž kterou je potřebné si osvojit (naučit podle vlastních dispozic). Z obecné pedagogické psychologie je známo, že termín

dovednost úzce souvisí s pojmy odborná činnost, odborná operace, odborný návyk (zautomatizovaný úkon) a znamená dispozici (připravenost) k úspornému, rychlému a účinnému výkonu při plnění pracovních úkolů. Významnými parametry profesní pedagogické dovednosti jsou: stupeň osvojení dovednosti a šíře její uplatnitelnosti, tedy stupeň generalizovatelnosti dovednosti. Na základě rozvíjení pedagogických dovedností jsou v pedagogickém procesu formovány **získané speciální pedagogické schopnosti**. Příkladem je schopnost vychovávat, související úzce se schopností pedagogického taktu. Řízená sebereflexe je dovedností zprostředkující dosažení právě těchto speciálních schopností. Bez chápání sebe a rozumění sobě není náležitého pochopení druhých. Řízená sebereflexe zlepšuje heteroreflexi díky prohloubení empatie, genuinity, zvýšení sociální senzitivity, usnadnění sociální kognice a komunikativnosti. Stává se zpětnovazebným a operativním zdrojem zvyšujícím účinnost pedagogické práce³.

Výchozí tematizace a kritický rozbor problematiky „řízené sebereflexe“ jako pedagogické dovednosti vede k systémově strukturálnímu zdůraznění souvisejících otázek, úkolů a zadání zohledňujících: 1. sociální klima a obecné očekávání plynoucí z „filozofie“ společnosti a adresované pedagogům a škole, 2. osobnostní a motivační nároky na předpoklady adeptů pedagogického vzdělávání formulované v profesiogramu pedagoga, kterým by se měl řídit, 3. výběr budoucích posluchačů učitelství, který by měl ovlivnit 4. náplň jejich průpravy v souladu s požadavky uvedenými mj. sub 1 a znamenajícími svetonázorové určení významu pedagogické formace příslušných populačních strat a kohort. V demokratických podmínkách se očekává možnost optimalizace autonomie školy (včetně kurikulární autonomie) vzhledem ke zmíněné „sociální filozofii“, směřující ke zdůraznění autopoietických rezerv.

Poznámky a odkazy:

1. V takto specifikovaném zadání jsme uplatnili místo pojmu „sebereflexe“ vymezení „řízená sebereflexe“, vyjadřující podle našeho soudu lépe bližší určení „vnějších podmínek“, „míry“ či „modu“. Řízená sebereflexe je tudíž uchopitelná jako technika či metoda sebepoznání v profesně situačním kontextu, vyžadující metodické vypracování, metodologické vybavení, výzkumné ověření a systémové uplatnění. Výcvikem v dovednosti řízené sebereflexe by měli projít pedagogové ve vlastním zájmu.
2. Pozoruhodný je rozvoj prosté sebereflexe od nejranějších fází psychické ontogeneze. Probíhá předpokládaně od onnipotentního „nazírání“ sebe přes naprosto pasivní závislost na reflexi ze strany druhých osob až k aktivní, bdělé a sofistikované výsostné formě sebereflexe popisované sociálními psychology — harvardskými profesory Davidem C. McClellandem a jeho žačkou Abigail J. Stewardovou v jejich teorii sociálního zrání osobnosti. Pozn.: K nám uvedl prof. J. Křivohlavý.
3. Humanistická psychologie zastoupená C. Rogersem uvádí empatii jako jednu ze tří

základních podmínek efektivního vyučování. Flanders jmenuje mezi deseti prvky efektivního vyučování kategorií „akceptace žákových pocitů“, tedy rozumění na základě empatie.

Huntony práce (70. léta) zabývající se konceptuální úrovní učitele dělí vývoj konceptuální úrovně učitele na tři stadia — teprve v nejvyšším stadiu (Huntem označeno „C“) charakterizujícím učitelovy postoje ve vyučování uvádí autor učitelovu připravenost k provádění detailní analýzy výuky, a to nejen co do analýzy obsahu, nýbrž i co do prožitků, kdy učitel dokáže přiměřeně odpovídat na emoční potřeby žáků a vyznačuje se pečlivými hodnoceními založenými na objektivních kritériích, která odpovídají úrovni úkolů. Podle výzkumu Fullerové (1969) se během raných období procesu profesionalizace začínajících učitelů tyto pedagogové zabývají především sebereflexí při adaptaci v novém prostředí. Na základě zjištění plynoucích z orientace na sebe se posléze dokážou orientovat na žáky. Výzkum potvrdil potřebu sebereflexe pedagoga a vyvolal nutnost zřízení pedagogického pracoviště, které by zajišťovalo speciální výcvik ve školské supervizi (tzn. rozvoj projektů zaměřených na prohloubení pedagogické a psychologické připravenosti učitelů). Pozn.: Uvedené odkazy převzaty z Musil (1996).

Na místě je rovněž zmínka o rozvoji sebereflexe při edukaci dramatických umělců. Příkladem je výzkumné srovnání osobnostních charakteristik profesionálních herců, herců amatérů a neherců zaměřené na „privátní sebevědomí“, „pozornostní citlivost k informaci sociálního srovnání“, „sociální úzkost“, „lež“, „sociální nesmělost a plachost“, „sebecit“, „sociabilita“, „citlivost pro expresivní chování druhých“ a další.

Pozn.: Viz Hammond (1991).

Literatura:

- Hammond, J. — Edelman, R. J.: The act of being: Personality characteristics of professional actors, amateur actors and non-actors. In *Psychology and Performing Arts* — G. D. Wilson (ed.). Amsterdam 1991, s. 123–131.
- McClelland, D. C.: *Power. The Inner Experience*. New York 1975.
- Musil, J. V.: Úvod do pedagogické psychologie. VUP, Olomouc 1996.
- Steward, A. J.: *The Measure of Social Emotional Maturity*. Harvard University, Dep. of Social Psychology, 1973.
- Tardy, V.: *Psychologie osobnosti*. Praha 1964.

MUSIL, J. V. — MUSILOVÁ, M.: Řízená sebereflexe — pedagogova dovednost a zdroj speciálních schopností. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 69–71, ISSN 1211–4669.

Adresa autorů: Doc. PhDr. Jiří V. Musil, CSc., CMTF UP Olomouc, PaedDr. Marcela Musilová, PdF UP Olomouc

Využití mikrovyučování ve výuce obecné didaktiky a pedagogických praktik

Petr Havelka

Uvedu několik zkušeností z mikrovyučování v disciplíně pedagogická praktika a z nácviku sebereflexe posluchačů vycházející z posuzování jejich výkonu.

Didaktická příprava budoucích učitelů byla na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity několikrát projednána na interních seminářích katedry pedagogiky s oborovými didaktiky. Proto jsou pedagogická praktika zaměřená na rozvoj didaktických dovedností budoucích učitelů v našem studijním plánu pro učitele, kteří budou působit na základních školách, zařazena do 5. semestru v dotaci 0/2. V témže ročníku jsou paralelně zařazeny oborové didaktiky a probíhá průběžná pedagogická praxe.

Mikrovyučování vychází z teoretických poznatků studentů získaných v obecné didaktice a pedagogické komunikaci. Pro praktickou činnost studentů volíme náměty, které vycházejí z obsahu aprobačního předmětu.

Mikrovyučování provádíme převážně v seminářích. Důležitým předpokladem pro „výstup“ posluchače je didaktická analýza zvoleného učiva. Mikrovyučování je potom testem, který ověřuje hloubku této analýzy. Má-li student předvést vstupní motivační metodu (motivační vyprávění nebo rozhovor) uvědomuje si, zda dokonale promyslel vztah učiva ke zkušenostem žáků, nebo jeho význam pro praktické využití apod. Stejně u metod expozičních se přesvědčuje o kvalitě vlastního pojetí logické návaznosti poznatků a srozumitelnosti objasňovaných pojmů.

Reakce posluchačů ovlivňují sebereflexi aktéra výstupu tím, že ho vedou k hlubším úvahám o vlastním projevu. Spolu s ostatními posluchači se zamýšlí i nad jinými možnostmi motivace či expozice učiva.

V počátečních pokusech o mikrovyučování se studenti mnohdy pokoušejí o jakýsi podmiňovací způsob projevu místo projevu samého. Student má tendenci hovořit o plánu činnosti, místo toho, aby se vžil do situace reálného vyučování. Seznamuje tak se zvoleným postupem místo provedení samotné akce. Je zajímavé, že při posuzování formální stránky projevu jsou studenti ke kolegově-aktérovi mnohem shovívavější než při posuzování obsahové stránky vystoupení.

Posouzení mikrovyučování spočívá v uvedení kladů a nedostatků studentova výkonu. Poučení a závěr si musí vyvodit sám na základě subjek-

tivního pocitu, který může být částečně objektivizován názory vyučujícího a skupiny studentů. Chybí zde totiž objektivní norma jednání, což ztěžuje, nebo znemožňuje hodnocení, které je porovnáním výkonu nebo výsledku činnosti s představou hodnotitele (objektivním kritériem). Při posuzování studentova výkonu můžeme sledovat, zda respektoval teoretická východiska, ale obtížně určíme míru jejich uplatnění. Zvláště při posouzení zpracování obsahu učiva se často přesvědčujeme, jak nesnadné je hledat hranice pro tvořivé myšlení.

Studenti jsou proto v seminářích vedeni k různým způsobům řízení osvojování nových poznatků. Zdařilé náměty uplatňujeme v reálném vyučování a pořízené videozáznamy se osvědčují jako vhodné prostředky pro demonstraci možností tvořivého přístupu k plánování a řízení vyučování.

HAVELKA, P.: Využití mikrovyučování ve výuce obecné didaktiky a pedagogických praktik. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 72–73, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: PhDr. Petr Havelka, katedra pedagogiky JU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

Výcvik k sebereflexi při výuce pedagogiky

Marcela Musilová

Na všech stupních vzdělávání rozlišujeme přípravu v **rovině vědomostí** a v **rovině bytí** (Fontana, 1997). Oblast vědění poskytuje faktické informace, vzorce myšlení a operací, které vedou ke zvládnutí nároků jednotlivých výukových disciplín. Výstupy jsou většinou dobře kvantifikovatelné a měřením prokazatelné. Oblast bytí pomáhá utvářet sebepojetí, rozvíjí porozumění sobě, učí životním hodnotám a normám, vede k životní vyváženosti a úspěšnosti, prohlubuje identitu osobnosti (rovněž v socioprofesionálním kontextu statusově-rolovém) posilováním sebevědomí a sebedůvěry (Musil, 1985). Oproti oblasti vědění je zpravidla oblast bytí bezprostředně méně dostupná evaluaci a kvantitativně neověřitelná. Z uvedeného vyplývá, že obě roviny jsou ve velmi těsné provázanosti, vzájemně se ovlivňují a podmiňují a je tudíž krajně nezbytné, vytvořit mezi nimi náležitý proporcionální vztah.

Po vyslovení nároku proporcionality je však nutno současně poukázat na tu skutečnost, že většina učitelů stále klade důraz na formální vědomosti jako hlavní měřítko posuzování rozvoje žáka. Neuvědomují si, že vytváření pozitivních sociálních vztahů během učebního procesu je prvořadou motivací k uskutečnění a plnému zhodnocení strategie v kognitivní oblasti. Tuto skutečnost považujeme za základní profesionální nedostatek, mající kořeny už v přípravě studentů učitelství.

Racionální analýza stávajícího pojetí výuky pedagogiky na pedagogické fakultě nás přivedla k úvaze o významu **sebereflexe**, k formulování a aktuálnímu začleňování technik sebereflexe a **sociálních dovedností** do všech pedagogických disciplín, které se studenty absolvujeme.

Po čtyřleté zkušenosti nabýváme jistotu, že hledání profesionálního potenciálu studentů prostřednictvím sebereflexe, jakožto základny jejich budoucích kreativních vztahů a komunikace se žáky, rodiči a kolegy, si zaslouží specifickou přípravu.

Subjektivní průprava k rozvoji sociálních dovedností prostřednictvím sebereflexe v našem pojetí probíhá ve třech rovinách: A) cíle, B) témata, C) činnosti.

A) Cíle

Získání vhledu (**autodiagnóza**) do šesti oblastí za účelem regulace osobnosti ve prospěch počátečních nácviků dovedností, které vedou k prožitku

sebeuskutečnění jedince, jakožto naplnění nejvyšší lidské sociogenní potřeby (viz „B motivaci“ podle maslowa). Považujeme to za součást profesionální autoevaluace.

1. rozvoj osobnostních vlastností zralého jedince (Smékal, 1985),
2. prožívání pozitivních a negativních citů a nálad,
3. prožívání vztahu k hodnotám, morální hodnocení a svědomí,
4. vztah k úctě — sebeúcta, jedinečnost a výlučnost osobnosti,
5. rozvíjení sebedůvěry a důvěry, prožitek spravedlnosti,
6. prožitek úspěchu a neúspěchu.

B) Témata

Kdo jsem — na co jsem hrdý — sebehodnocení a chlubení — pochvala — komu mohu věřit — kdo je mi sympatický — kdy jsem smutný — kdo mi ublížil — co mi udělalo velkou radost — komu jsem udělal já velkou radost — jaké jsem prožil dětství — kam sahají mé vzpomínky — kdo mě nejvíc zklamal — láska v biodromálním kontextu — neverbální komunikace — extrémní životní situace (strach ze smrti, interrupce, eutanázie, trest smrti) — homosexualita — toxikomanie — nemocní AIDS. Studenti formulují klíčová slova u jednotlivých témat, zjišťují vlastní postoj k tématice, příp. jeho vývoj, zkoumají vlastní prožívání tematiky.

C) Činnosti

1. tiché a soustředěné individuální promýšlení,
2. volná informace,
3. rozpravy a naslouchání ve dvojici,
4. autoevaluace a heteroevaluace v kontextu vybrané tematiky,
5. dramatická sebereflexe,
6. esej,
7. dopis adresovaný vyučující
8. kritika.

Literatura

- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Portál, Praha 1997.
- Musil, J. V.: Index expektace. In: Čsl. Psychiatrie, 81, 1985, 1, s. 20–25.
- Smékal, V.: Přehled psychologie osobnosti. SPN, Praha 1985.

MUSILOVÁ, M.: Výcvik k sebereflexi při výuce pedagogiky. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 74–75, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: PaedDr. Marcela Musilová, Pedagogická fakulta UP, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc

Poznámky k diskusi na semináři o sebereflexi

Miroslav Sova

Paní kolegyně z Polska (Dr. A. Suchora-Olech) ve mně vzbudila vzpomínku na publikaci polského autora M. Maciaszka „Vytváření didaktických dovedností učitele“, která je sice již staršího data vydání, ale svým obsahem stále aktuální. Podle tohoto autora jsou pro studenty učitelství významné tyto klíčové pedagogické schopnosti a dovednosti: pedagogický postřeh, expresivnost a dovednost modifikovat plán pedagogické činnosti. Nácvik a rozvíjení uvedených dovedností se může opírat o mikrovyučování a sebereflexi. S tímto poznatkem mi asociuje moje účast na resortním výzkumu Katedry pedagogiky Vysoké školy ekonomické v Praze (1986-1990), který se týkal výchovy a vzdělávání učitelů odborných předmětů a praktického vyučování. Opírali jsme se o uvedený poznatek M. Maciaszka a jeho zkušenost s paralelním zařazením pedagogické praxe studentů a pedagogické teorie. V jednom z dílčích úkolů zmíněného výzkumu šlo o řízení individuálního nácviku pedagogických dovedností studentů — budoucích učitelů odborných předmětů na středních školách. Studenti nacvičovali vybrané didaktické dovednosti (srozumitelně zopakovat část učiva, předvést řešení učební úlohy, pomáhat žákům při řešení úlohy metodou rozhovoru atd.) prostřednictvím mikrovýstupů. Při mikrovýstupech jsme dbali mimo jiné o sebehodnocení studentů, které plnilo důležitou autoregulační funkci. Podle mého názoru jsou pro učitelskou profesi významné dovednosti dramatické, k nimž patří např. dovednost zaujmout žáky, dovednost vyjadřovat se srozumitelně a poutavě, dovednost zajímavě vyprávět a vysvětlovat učivo, dovednost navodit a řídit diskusi, ale i dovednost pracovat s literaturou. Také tyto dovednosti lze účinně nacvičovat s využitím mikrovyučování.

Výzkumná sdělení

Připravenost studentů učitelství pro základní a střední školy PŘF OU k učitelskému povolání

Erika Mechlová

1. Úvod

Na Přírodovědecké fakultě Ostravské univerzity jsou vzdělávání učitelé pro základní školy ve čtyřletém studiu, učitelé středních škol v pětiletém studiu a další specialisté v bakalářském tříletém studiu i v magisterském pětiletém studiu a doktorandském studiu.

Učitelství je zde studováno ve dvoupředmětových kombinacích podle volby uchazeče o studium. Kombinace mohou být tvořeny z předmětů matematika, informatika, fyzika, chemie, biologie a geografie, výjimečně s některým předmětem z jiné fakulty. V předloženém výzkumu budeme porovnávat skupinu budoucích učitelů základních škol se skupinou budoucích učitelů středních škol.

2. Cíle a metody výzkumu

Cílem výzkumu bylo **zjištění celkové připravenosti absolventů studia učitelství PŘF OU k učitelskému povolání**. Dílčí cíle byly tyto:

1. Zkoumání **zájmu** o učitelskou profesi **při vstupu** na fakultu a při dokončení studia, **vliv studia** na tento zájem a rozhodnutí, zda respondent **chce po ukončení studia učit**.
2. **Zjištění připravenosti k profesi učitele** v základních obsahových složkách Programu „Učitel“ (1995), a to připravenost:
 - (a) *odborně-předmětová* (ve dvou aprobačních předmětech),

- (b) *pedagogicko-psychologická* (v předmětech pedagogických, psychologických a v oborových didaktikách),
- (c) *všeobecná* (v předmětu filozofie a jazyky),
- (d) *praktická* (v předmětu pedagogická praxe).

Protože existuje mnoho diagnostických metod a prostředků k ověřování efektivity přípravy na povolání, byla vybrána **metoda sebehodnocení a strukturovaná písemná anketa**, která byla vytvořena na základě hypotéz. Respondenti v anketě vyjadřovali své subjektivní názory na připravenost k učitelskému povolání, což bylo spojeno se sebeanalýzou a sebereflexí osobnosti budoucího učitele.

Obdobná anketa byla zadána skupině budoucích učitelů fyziky již v roce 1987 (před 10 lety) na Pedagogické fakultě v Ostravě (42 studentů) a na Matematicko-fyzikální fakultě Karlovy univerzity v Praze (76 studentů) (Galičák, 1995). Absolventi učitelství v roce 1987 prošli pětiletým studiem a měli aprobaci pro 5.–12. ročník středních škol.

3. Charakteristika souboru a podmínky výzkumu

Do výzkumu byli zařazeni **všichni studenti posledního ročníku** učitelství základních a středních škol na PŘF OU školního roku 1996/97.

Z 36 studentů učitelství pro základní školy bylo 21 mužů (58,3 %) a 15 žen (41,7 %). Respondenti studovali tyto dvouoborové kombinace: matematiku–fyziku (4), matematiku–biologii (6), matematiku–geografii (2), biologii–fyziku (2), tělesnou výchovu–fyziku (3), technickou výchovu–fyziku (4), tělesnou výchovu–biologii (1), biologii–základy zemědělství (7), chemii–tělesnou výchovu (1), matematiku–chemii (2), biologii–chemii (4). Celkem v uvedeném souboru bylo: 20 studentů biologie (55,6 %), 14 studentů matematiky (38,9 %), 13 studentů fyziky (36,1 %), 7 studentů základů zemědělství (19,4 %), 7 studentů chemie (19,4 %), 5 studentů tělesné výchovy (13,9 %), 4 studenti technické výchovy (11,1 %), 2 studenti geografie (5,6 %).

Z 35 studentů učitelství pro střední školy bylo 19 mužů (45,7 %) a 16 žen (45,7 %) a studovali tyto dvouoborové kombinace: biologii–chemii 13 studentů, geografii–chemii 1 student, matematiku–chemii 3 studenti, matematiku–informatiku 3 studenti, matematiku–fyziku 6 studentů, matematiku–biologii 3 studenti, geografii–biologii 5 studentů, geografii–německý jazyk 1 student. V uvedeném souboru bylo: 21 studentů biologie (60,0 %), 17 studentů chemie (48,6 %), 15 studentů matematiky (42,9 %), 7 studentů geografie (20,0 %), 6 studentů fyziky (17,1 %), 3 studenti informatiky (8,6 %), 1 student jazyka německého (2,8 %).

Nově zkonstruovaná anketa byla písemnou formou zadána na PŘF OU v březnu 1997 v posledním týdnu výuky v letním semestru všem studentům posledního ročníku učitelství, po ukončení všech pedagogických praxí a před státními závěrečnými zkouškami. K obsahu ankety se vyjadřovali členové

Pedagogické komise PŘF OU a na dílčím vyhodnocení výsledků v oblasti chemie se podílela M. Solárová (v tisku).

Pregraduální příprava obou zkoumaných souborů byla rozdílná. V pregraduální přípravě sledovaných studentů učitelství základních škol byl učební plán sestaven ze dvou *paralelních* modulů: z modulu *odborně předmětové přípravy* ve dvou aprobačních předmětech a z modulu *pedagogické přípravy* v předmětech pedagogika, oborové didaktiky a z *praktické přípravy* v předmětu pedagogická praxe.

V pregraduální přípravě studentů učitelství středních škol byl učební plán sestaven ze dvou *následných* modulů. První modul byl zaměřen rovněž na *odborně-předmětovou přípravu* ve dvou aprobačních předmětech a realizoval se převážně v prvních čtyřech ročnících studia. Druhý modul, který následoval v pátém ročníku, obsahoval převážně *pedagogickou přípravu* v předmětech pedagogika, oborové didaktiky a pedagogickou praxi.

Respondenti před anketou byli seznámeni s tím, že jejich výsledků bude využito pro zkvalitnění přípravy nebo k celkové změně pregraduální přípravy učitelů středních škol na PŘF OU.

4. Výsledky výzkumu

V první části uvedeme vývoj zájmu o profesi učitele u sledovaných studentů a ve druhé části hodnocení připravenosti k profesi učitele v uvedených základních obsahových složkách pregraduální učitelské přípravy podle programu „Učitel“. Nejdříve budou hodnoceny jednotlivé dílčí složky přípravy a jejich části obecně, potom nejpřínosnější složky a v závěru bude zachyceno, co v přípravě na profesi učitele studenti učitelství postrádali a které dílčí oblasti nebyly dostatečné.

Výsledky ankety byly zpracovány pomocí tabulkového procesoru Excel 7.0, který umožňuje získávání informací z dat pomocí kontingenční tabulky v nejrůznějších vazbách. V další části budou uvedeny pouze některé.

V jednotlivých položkách ankety byly respondentům nabídnuty odpovědi a současně bylo požadováno zdůvodnění odpovědi volnou odpovědí studenta. Volné odpovědi studentů byly rozděleny do pěti kategorií. Pro přehlednost uvádíme jednotlivé položky a v tabulkách zpracované odpovědi studentů s jejich interpretací. V případě, že stejná položka byla obsažena v anketě před 10 lety, jsou uvedeny relativní četnosti odpovědí studentů fyziky z roku 1987. Zdůrazňujeme ovšem, že se jednalo o odlišné výběry. V roce 1997 byli zkoumáni všichni studenti učitelství základních škol a středních škol na PŘF OU, kteří končí studium (36 studentů učitelství základních škol a 35 studentů učitelství středních škol všech možných aprobačních kombi-

nací na fakultě), kdežto v roce 1987 pouze všichni studenti učitelství fyziky pro 5.–12. ročník s možnými kombinacemi končící studium na Pedagogické fakultě v Ostravě (42 studentů) Při porovnání počtu studentů v posledním ročníku studia učitelství v roce 1997 a studia učitelství fyziky v roce 1987 lze pozorovat značné snížení zájmu o studium učitelství matematiky a přírodovědných předmětů, který se projevil již v roce 1992, kdy nyní zkoumaní studenti začali na fakultě studovat.

4.1 Vývoj zájmu o profesi učitele

Vývoj zájmu o profesi učitele je sledován v anketě v položkách 2, 3 a 4.

Položka 2: *Při vstupu na fakultu jsem měl(a) zájem o studium učitelství: Ano — Ne — Zdůvodnění odpovědi*

Z dotazovaných studentů učitelství základních škol 91,7 % mělo zájem o studium učitelství, 8,3 % zájem nemělo. Zájem studentů o učitelství středních škol mělo 91 %, nabídnuté odpovědi neoznačilo 6 %, ale zdůvodnilo je, 3 % neměla zájem o učitelství. Zdůvodnění odpovědi je v následující tabulce 1:

Tab. 1: *Zdůvodnění zájmu o studium učitelství*

Při vstupu jsem měl zájem o studium učitelství	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997	
	ZŠ	SŠ
1. líbila se mi práce učitele	16,7	37,1
2. měl jsem rád odborný předmět	8,3	11,4
3. měl jsem zájem již od ZŠ	8,3	8,6
4. zajímavé povolání, možnost seberealizace a další rozvoj	5,6	8,6
5. učil neaprobované	2,8	0,0
6. bez zdůvodnění	58,3	55,7

Konkrétní zdůvodnění studentů, kteří *měli zájem o studium učitelství* před vstupem na fakultu bylo vyjádřeno např. takto:

„Líbí se mně práce s dětmi“, „Dřívější práce s dětmi“, „Důvodem byla práce s dětmi formou mimoškolní činnosti“, „Pokládám práci učitele za zajímavou“, „Mým vzorem byla třídní učitelka, ovlivnila mne“, „O tomto povolání jsem uvažovala již na ZŠ. Učitelé, kteří mne připravovali, se v mnohém odlišovali. Jen málo z nich mne inspirovalo k této práci, ale právě oni jsou mými vzory a věřím, že žákům předám jak znalosti, tak víru v sebe sama,

kteřou mně, bohužel, mnoho učitelů bralo“, „Zájem o děti a obor přírodopis“, „Baví mne práce s lidmi“, „Chci učit“, „Jeden rok jsem neaprobovaně učila a bavilo mně to. Chtěla bych pokračovat“, „Rodinná tradice“, „V mé rodině je učitelské zaměstnání 4× zastoupeno, na nižších stupních škol jsem měl učitelské vzory jak ve fyzice, tak v tělesné výchově, byl jsem kladně ovlivněn“, „Především jsem se chtěl naučit biologii s možností později učit“.

Studenti, kteří *neměli zájem o studium učitelství* při vstupu na fakultu, zdůvodňují svou volbu odborným předmětem nebo vlastní nerozhodností, např.: „Měl jsem zájem o odborné studium, zejména biologie“, „Spíše zájem o biologii, přírodu, agrologii“.

Před 10 lety o studium učitelství mělo zájem 83,3 % studentů. Zdůvodnění volby byla obdobná, velmi často byla uváděna práce s dětmi před vstupem na fakultu.

Položka 3: *Studium na fakultě můj vztah k povolání učitele: Zlepšilo — Neovlivnilo — Zhoršilo — Zdůvodnění odpovědi*

Odpovědi jsou shrnuty v tabulce 2 a jejich zdůvodnění v tabulce 3.

Tab. 2: *Ovlivnění vztahu k povolání učitele studiem na fakultě*

Studium na fakultě můj vztah k povolání učitele	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997		
	ZŠ	SŠ	ZŠ + SŠ (fyzika)
1. zlepšilo	27,8	5,7	67
2. neovlivnilo	58,3	62,9	26
3. zhoršilo	13,9	31,4	2
4. bez odpovědi	0,0	0,0	5

Vztah k povolání učitele se *zlepšil* u studentů učitelství ZŠ u 27,8 % a u studentů učitelství SŠ pouze u 5,7 % během studia, zatímco před 10 lety u 67 % studentů. Zlepšení vztahu u studentů ZŠ většinou není zdůvodňováno, v případě zdůvodnění jsou uvedeny tyto odpovědi: „Fakulta připravuje pro povolání ze všech stran — jak teoreticky, tak i prakticky. Dnešní sociální postavení učitele se však netěší úctě společnosti“, „Získal jsem mnoho nových informací a zkušeností, což se týká odborné i didaktické stránky, tím jsem získal určitou představu o mém učení“.

Studenti učitelství SŠ zdůvodňují zlepšení vztahu například: „Získal jsem mnoho nových informací a zkušeností, stejně, jako představu o mém učení“, „Fakulta připravuje ze všech stran, sociální postavení učitele se však netěší oblibě společnosti“, „Pronikl jsem více do problematiky, dověděl jsem se zajímavé věci z psychologie“.

Tab. 3: *Zdůvodnění ovlivnění vztahu k povolání učitele během studia na fakultě*

Zdůvodnění odpovědí o změně vztahu k povolání učitele	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997	
	ZŠ	SŠ
1. Vztah se zlepšil:	27,9	5,7
1.1 nové informace, poznatky	2,8	5,7
2. Vztah nebyl ovlivněn:	58,3	62,9
2.1 nezdůvodněno	44,7	40,0
2.2 očekával jsem to	13,6	11,5
2.3 společenské postavení učitele	2,8	5,8
2.4 postoj MŠMT, systém školství	0,0	2,8
2.5 získal jsem nové poznatky, informace	0,0	2,8
3. Vztah se zhoršil:	13,9	31,4
3.1 nedostatečná příprava na povolání	8,3	11,5
3.2 společenské postavení učitele, platové podmínky	2,8	11,5
3.3 očekával jsem to	0,0	2,8
3.4 náročné povolání	5,6	2,8
3.4 nezdůvodněno	66,6	2,8

Studium vztah k povolání učitele *neovlivnilo* u studentů učitelství ZŠ u 58,3 % a u studentů učitelství SŠ u 62,9 % (před 10 lety pouze u 26 % studentů). Zdůvodnění odpovědí studentů učitelství ZŠ jsou například tato: „Věnujeme se spíše odborným předmětům“, „Rád pracuji s dětmi, ale zde se na toto moc nehledí, ale pouze na to, abychom uměli teorii, kterou nikdy nepoužiji, i když je pro mne důležitá“, „Studium neovlivnilo můj původní zájem, spíše objasnilo a uvedlo na pravou míru“, „Splnilo se v podstatě, co jsem očekávala“, „Můj původní zájem o učitelství zůstal“, „Studium neovlivnilo můj vztah, vždy jsem měla kladný vztah k povolání učitele“, „Měli jsme málo praktických pedagogických a psychologických seminářů, všechno jsme brali teoreticky a hlavní důraz se kladl na odbornost v oboru“.

Zdůvodnění odpovědí u studentů učitelství SŠ jsou následující: „Zlepšit platové podmínky“, „Můj vztah k učitelskému povolání je stále stejný (pozitivní), chci jít učit, bohužel místo není“, „Povolání se mně líbí, finanční ohodnocení a samotní učitelé ne“, „Některé předměty mne dokonce od učitelství odrazovaly“, „Studium mne neovlivnilo, ovlivnilo mne úplně něco jiného (před 5 lety to vypadalo zajímavě a lákavě)“, „Vztah stále stejný, protože už byl kladný, ale na praxi se to změnilo do stavu, že neovlivnilo“, „Učení během praxe mne bavilo, ale jsem znechucena politikou minister-

stva školství“, „Vztah k učení a žákům je stále kladný i po praxi“, „Vztah k žákům je pozitivní i po praxi“, „Mám stejný vztah k povolání učitele — uvědomil jsem si na VŠ jeho obsah“, „Studium uvedlo očekávání na pravou míru“, „Splnilo se, co jsem očekával“, „Povolání se mně líbí. Někteří vyučující svými ‚přátelskými‘ přístupy mne už nemohou změnit nebo naštvat“, „Mám k povolání učitele stejný vztah, jako před vstupem na vysokou školu, jenom na vysoké škole jsem si uvědomila, co vše toto povolání obnáší“, „Myslím, že mne to bude bavit“ apod.

Vzhledem k tomu, že většina studentů při vstupu na fakultu měla zájem o učitelství, jak jsme již uvedli, studium vztah k povolání učitele *neovlivnilo*, je možno o zkoumané skupině studentů tvrdit, že *vztah k učitelství je stále pozitivní*.

Vztah k povolání učitele se během studia *zhoršil* u studentů učitelství ZŠ u 13,9 %, u studentů učitelství SŠ u 31,4 %, v anketě před 10 lety to bylo pouze u 2 % studentů. Jako zdůvodnění zhoršení vztahu je uváděna *nedostatečná příprava na povolání*: „Myslím si, že přípravě na povolání učitele je věnováno příliš málo času, je rozdíl učit danou látku a ‚vysypat ji‘ u zkoušky“ (SŠ), „Pokud se týká učitelství, bylo zde minimum“ (SŠ), „Učit a učit je rozdíl“ (SŠ), „Kromě odborných předmětů jsem se nic nového nedověděla“ (SŠ) apod. Dále ve zdůvodnění zhoršení vztahu je uváděno *společenské postavení učitele ve vazbě na jeho ekonomické ohodnocení*: „Studium můj vztah nezhoršilo, ale něco úplně jiného, postoj MŠMT ČR“, „Člověk vždy narazí na realitu. Představy středoškoláka jsou značně naivní, ale učit bych chtěla stále. Ale už si uvědomuji náročnost této práce a i špatné ekonomické a společenské ocenění“ (SŠ), „Povolání se mně líbí, finanční ohodnocení a samotní učitelé nikoli“, „Vztah zhoršilo ani ne tak studium, jako poznatky ze sdělovacích prostředků a praxe“ (SŠ), „V průběhu času se zhoršilo postavení učitelů. Poznal jsem také úskalí, které se v tomto povolání objevuje“, „V průběhu času se zhoršilo hodnocení učitelů, dále jsem poznal úskalí, které se objevuje v tomto povolání“ (SŠ), „Lépe jsem se seznámil s podmínkami práce učitele“ (SŠ) apod. Zhoršení vztahu je také zdůvodňováno *náročností povolání učitele*: „Není to tak jednoduché, jak se na první pohled zdá“ (ZŠ), „Netušil jsem, že toho musí člověk tolik znát“, „Netušil jsem, kolik toho učitel musí znát“ (ZŠ) apod.

Položka 4: Po ukončení studia chci učit: — Na gymnáziu — Na střední odborné škole — Na odborném učilišti — Na základní škole — Nechci učit — Zdůvodnění

Po ukončení studia *chce učit* celkem 91,7 % studentů učitelství ZŠ a 63 % studentů učitelství SŠ, před 10 lety chtěli učit všichni studenti, viz tabulka 4. Dnes po ukončení studia *nechce učit* celá čtvrtina absolventů učitelství SŠ

Tab. 4: *Kariéra po ukončení studia učitelství*

Po ukončení studia chci učit na	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997		
	ZŠ	SŠ	ZŠ + SŠ (fyzika)
1. gymnáziu	8,3	25,7	21
2. SOŠ	2,8	0,0	14
3. SOU	0,0	0,0	15
4. gymnáziu nebo SOŠ	5,6	22,9	0
5. gymnáziu nebo ZŠ	2,8	5,7	0
6. gymnáziu nebo nechce učit	0,0	5,7	0
7. neví	0,0	11,4	0
8. na ZŠ	72,2	2,9	50
9. nechce učit	8,3	25,7	0

(25,7 %) a své rozhodnutí zdůvodňuje, např.: „Malé platy ve školství“, „Chci, ale v takových podmínkách nemohu. V takových podmínkách nelze“, „Nelíbí se mně situace v školství“, „Nemohu učit — neseženu místo“ apod.

4.2 Přípravenost k profesi učitele

Přípravenost k profesi učitele je sledována v položkách 5 až 16. Položky 5 a 6 sledují sebehodnocení studenta z hlediska připravenosti k povolání učitele po pedagogických praxích v základních oblastech jeho práce ve škole.

Položka 5: *Po zkušenostech z pedagogických praxí mám pocit, že jsem celkově připraven(a) pro výkon tohoto povolání: Špatně — Nedovedu posoudit — Dobře — Zdůvodnění*

V odpovědích studentů na uvedenou položku jsou *významné rozdíly mezi studenty učitelství ZŠ a SŠ*.

Po zkušenostech z pedagogických praxí má 13,8 % studentů učitelství ZŠ a 25,7 % studentů učitelství SŠ pocit, že je *špatně připraveno* pro výkon učitelského povolání, před 10 lety neměl tento pocit nikdo, viz tabulka 5. V průměru se jedná o 19,7 % studentů.

Zdůvodnění těchto odpovědí u učitelství ZŠ jsou například: „Rozsah hodin pedagogické praxe mně připadá v porovnání s rozsahem hodin na fakultě velmi malý — týká se aplikací nabytých vědomostí“, „Uvádím obě možnosti: protože nedovedu posoudit svou připravenost — jsem připraven špatně; mám dojem, že teorie a praxe na školách se velmi liší“, „Jsem připraven teoreticky. Spousta předmětů probíhala na vysoké škole ve formě přednášek, bez praxe. Teorie bez praxe je pouze polovinou mistra“.

Tab. 5: *Sebehodnocení studenta učitelství pro střední školy*

Jsem připraven pro povolání učitele	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997		
	ZŠ	SŠ	ZŠ + SŠ (fyzika)
1. Špatně:	13,9	25,7	0
1.1 malá odbornost	0,0	5,7	
1.2 krátká pedagogická praxe	8,3	5,7	
1.3 ukázal to průběh praxe	0,0	5,7	
1.4 i když mám dobrý subjektivní pocit	0,0	8,6	
1.5 bez zdůvodnění	5,6	0,0	
2. Nedovedu posoudit:	22,2	40,0	26
2.1 krátká pedagogická praxe	8,3	14,3	
2.2 i když mám dobrý subjektivní pocit	2,8	8,6	
2.3 malá odbornost		2,8	
2.4 bez zdůvodnění	11,1	14,3	
3. Dobře:	63,9	34,3	74
3.1 mám dobrý subjektivní pocit	11,1	11,4	
3.2 na praxi vše bylo v pořádku	16,7	8,6	
3.3 krátká pedagogická praxe	5,6	2,9	
3.4 bez zdůvodnění	30,5	11,4	

Zdůvodnění odpovědí u učitelství SŠ jsou například: „Malá odborná připravenost právě na to, co se má učit na dané škole“, „V oblasti jednoho předmětu jsem neměl nejmenší problémy, ale znalosti z druhého předmětu naprosto nepostačují“, „Délka praxe ve srovnání s teorií příliš malá“, „Jsem připravován teoreticky, bez praxe“, „Vyplývá to z toho, co jsem na praxi prožil“, „Dva týdny pedagogické praxe z každého aprobačního předmětu v posledním ročníku je hrozně málo. Podle mého názoru je lépe praxi rozdělit například do 3. a 4. (5.) ročníku — lze na vlastní kůži pocítit zlepšení nebo zhoršení“, „Neumím vysvětlovat na středoškolské úrovni, vysvětluji příliš odborně, navíc neumím pracovat s hlasem“, „Myslím, že z předmětu pedagogika nevyužiji nic. Praxe nejvíce prověří moje schopnosti, měla by být delší“ apod.

Větší skupina studentů, v průměru 31,1 %, *nedovede posoudit svou při-*

pravenost na výkon učitelského povolání (22,2 % ZŠ a 40 % SŠ), viz tabulka 5.

Zdůvodnění těchto odpovědí u učitelství ZŠ jsou například: „Praxe jsem se doposud nezúčastnila“, „Nedostatek praxe“, „50 hodin praxe je krátká doba pro objektivní zhodnocení“, „Mám strach z toho, že nebudu dobrý učitel, že se mně nepodaří všem žákům vysvětlit učivo a věnovat se všem. S vědomím toho se budu snažit být co nejlepší“ atd.

Zdůvodnění odpovědí u učitelství SŠ například jsou: „Neučil jsem delší dobu, pouze 1 měsíc“, „Praxe byla krátká“, „Doba praxe byla krátká na to, abych toto dovedla jednoznačně posoudit, ale doufám, že ano“, „Zdá se, že po stránce didaktické ano, po stránce vědomostí mám menší obavy. Bez přípravy bych do hodiny nešla“, „Vcelku dobře, ale zjistil jsem, že mnohým tématům nebyla na VŠ věnována dostatečná pozornost“, „Celkem dobře, to ukáže až praxe, ale celkový styl studia na VŠ neodpovídá přípravě na učitelské povolání“, „Praxe byla krátká na to, abych si utvořil názor“, „Subjektivní pocity mám celkem dobré, ale nevím, jestli chvála a povzbuzování ostatních jsou opravdové a oprávněné“ apod.

Nejpočetnější skupina studentů (49,1 %) má pocit, že pro výkon učitelského povolání *je dobře připravena*, (63,9 % ZŠ a 34,3 % SŠ), před 10 lety tento pocit měly tři čtvrtiny studentů (74 % studentů).

Zdůvodnění těchto odpovědí u učitelství ZŠ jsou například: „Myslím, že hodně záleží na učitelském instinktu v řešení nepředvídaných situací“, „Po stránce odborné jsem připravena dobře, ale nejde mně moc komunikace se žáky — vcítit se do jejich pocitů, myšlení“, „Praxi jsem zvládla, byla se mnou spokojena i škola a já jsem byla spokojena sama se sebou“, „Měla jsem z praxe velmi dobrý pocit a velmi se mně to líbilo“, „Doporučoval bych více praxe v jednotlivých ročnících, větší zaměřenost na učitelství v jednotlivých seminářích“, „Na pedagogické praxi se mně dařila organizace práce, při nápaditosti měli žáci o učivo zájem, hodnocení cvičných učitelů byla kladná“, „Vzájemná spolupráce a respekt u žáků ZŠ“, „Nepropadl jsem, tj., že mne žáci nevypískali ze třídy a dokonce jsem je i něčemu novému naučil. Samozřejmě, jako po každé nové zkušenosti, vím o věcech, které bych zlepšil, a které jsem udělal špatně. Ale také díky škole vím, co bych ještě mohl zlepšit a vím, že to dokážu zlepšit“, „Mám odborné znalosti“, „Mám dostatečné odborné znalosti“, „I přesto, že si uvědomuji, že pedagogická praxe absolvovaná v rámci studia se bude patrně lišit od praxe — povolání, má spokojenost plyne ze spokojenosti učitelů i žáků, kteří mne hodnotili při vyučovacích hodinách. U žáků písemným i ústním zkoušením jsem v podstatě vyzkoušela, co jsem dokázala naučit“, „Chce to více praxe“.

Studenti učitelství SŠ uvádějí například zdůvodnění pozitivního pocitu:

„Celkem se cítím jako dobrý učitel“, „Protože jsem na praxi žádné větší problémy neměla“, „Moje praxe na škole probíhala plynule. Učitelé byli spokojeni s mými výkony jak po odborné, tak po didaktické stránce“, „V praxi jsem si ověřil, že jsem schopen vykonávat toto povolání“, „Pocit vyplývá z praxe samotné, která proběhla bez jakýchkoli problémů a můj pocit z práce se třídou je dobrý“, „Jsem připravena dobře, ale podle mého názoru jsme mohli mít pedagogické praxe trochu více. Např. už ve 4. ročníku jsme mohli chodit učit třeba hodinu denně na nějakou školu“, „Dobře jsem připravena, ale určitě ne díky fakultě, protože praxe byla pouze jedna“, „Protože jsem na praxi neměl problémy“ apod.

Při pohledu do tabulky 5 a při porovnání četností odpovědí dnes u studentů učitelství ZŠ, učitelství SŠ a učitelství fyziky pro 5.–12. ročník (ZŠ+SŠ) před 10 lety je zřejmé, že pocit studentů v oblasti jejich připravenosti na výkon učitelského povolání je dnes u studentů učitelství ZŠ pozitivní, u studentů SŠ spíše negativní, zatímco před 10 lety měly takřka tři čtvrtiny studentů pocit, že jsou připraveny dobře, a pocit, že je připraven špatně, neměl nikdo. Při hlubším rozboru odpovědí na jednotlivé položky zjistíme, že pozitivní pocit o dobré připravenosti dnes ovšem mají i ti studenti, kteří nechtějí jít učit, čili společenské a ekonomické příčiny zde asi nehrají roli.

Tab. 6: *Přehled souvislých pedagogických praxí v pregraduální přípravě učitele pro střední školy*

Souvislá pedagogická praxe v ročníku studia	Počet týdnů praxe		
	do r. 1986	po r. 1986	od r. 1992
2.	2	0	0
3.	3	0	0
4.	4	4	0
5.	8	6	4
Celkem	17	10	4

Co může být příčinou tohoto pocitu zjistíme z odpovědí studentů, která se nejčastěji vyskytuje ve zdůvodněních odpovědí ať o pocitu špatném nebo dobrém: *příliš krátká pedagogická praxe*. V tabulce 6 je uvedeno, jak se počet týdnů souvislé pedagogické praxe v pregraduální přípravě učitelů středních škol na naší fakultě měnil (v anketě mají špatné pocity o připravenosti zejména studenti učitelství SŠ). Studenti dotazovaní před 10 lety měli souvislou pedagogickou praxi počínaje druhým ročníkem v každém roce studia od dvou až do osmi týdnů, celkem 17 týdnů. Studenti v roce 1997 měli praxi pouze 4 týdny, což je necelá čtvrtina.

Další příčinou pravděpodobně bude *model studia*. Před 10 lety byl pro celou republiku jednotný model učitelského studia a předměty kombinace i pedagogická příprava probíhaly paralelně (proto již ve druhém ročníku mohla být dvoutýdenní souvislá pedagogická praxe zaměřená na obecnou pedagogiku). V současné době je u studentů učitelství ZŠ používán paralelní model studia učitelství (jako dříve) a studenti učitelství SŠ jsou připravováni v následném modelu studia (viz úvod tohoto příspěvku), který zařazuje pedagogickou přípravu na konec studia, až za předmětovou přípravu. Tento model neumožňuje pedagogickou přípravu a tedy ani pedagogickou praxi dříve než v posledním ročníku, kdy jsou všechny pedagogické disciplíny akumulovány bez ohledu na jejich nutnou následnost. Z uvedeného také vyplývají poznámky studentů o přílišné teoretičnosti v pedagogice.

Položka 6: *Při výuce na souvislé pedagogické praxi jsem měl(a) potíže: Při výkladu učiva — Při demonstracích — Při zkoušení — S udržením aktivity žáků — S udržením kázně žáků*

Při souvislé pedagogické praxi měli studenti největší potíže s výkladem nového učiva, konkrétně s jeho elementarizací, dále s časovým rozvržením učiva, s vyjadřovacími schopnostmi a s motivací učiva. Další oblastí potíží bylo zkoušení, a to zejména klasifikace výkonu žáka. Vzhledem k anketě před 10 lety se situace podstatně zlepšila, zejména v oblasti klasifikace žáků (zavedení nového předmětu „Pedagogická diagnostika“).

Položka 7: *Z hlediska přípravy na povolání učitele hodnotím přínos níže uvedených předmětů a skupin předmětů. K předmětu nebo skupině předmětů, která byla nejprínosnější, přiřazuji hodnocení 5 bodů, k předmětům průměrně přínosným hodnocení 3 body, k předmětům málo přínosným 1 bod a k předmětům nepřínosným 0 bodů. Můžete využít celé bodové stupnice od 5 do 0 bodů.*

Hodnocení přínosnosti jednotlivých předmětů studenty učitelství ZŠ lze pokládat za nezkreslená, protože všechny předměty byly ukončeny. Hodnocení přínosnosti jednotlivých předmětů studenty učitelství SŠ bylo značně zkráceno. Nezkreslená jsou hodnocení těch předmětů, které byly ukončeny před letním semestrem posledního ročníku, tj. aprobační předměty, psychologie, pedagogické praxe. Výuka v letním semestru byla zkrácena o 4 týdenní pedagogickou praxi a poslední semestr výuky vždy bývá zkrácen vzhledem k přípravě studentů na státní závěrečné zkoušky, výuka na fakultě proto trvala celkem 4 týdny. Tímto organizačním opatřením byly zkráceny obové didaktiky, pedagogika a teorie výchovy. Někteří studenti u těchto předmětů uvedli, že jejich přínos nemohou hodnotit pro velmi malý počet hodin zejména u předmětů, které byly jednodinové a realizovaly se ve dvouhodi-

Tab. 7: *Potíže studentů učitelství středních škol při souvislé pedagogické praxi*

Při výuce na souvislé pedagogické praxi jsem měl potíže	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997		
	ZŠ	SŠ	ZŠ + SŠ (fyzika)
1. Při výkladu učiva:	72,3	82,9	
1.1 s elementarizací učiva	27,7	28,6	41
1.2 s časovým rozvržením hodiny	36,1	28,6	
1.3 s vyjadřovacími schopnostmi	13,8	22,8	
1.4 s motivací učiva	8,3	20,0	14
1.5 s jazykovou stránkou	5,6	14,3	
1.6 s odbornou stránkou	0,0	14,3	12
1.7 s organizací vyučovací hodiny	5,6	11,4	
1.8 s komunikací se žáky	8,3	8,6	
1.9 nemělo potíže	27,7	17,1	
2. Při demonstracích:	58,3	20,0	
2.1 s vedením frontálních žákovských pokusů	16,7	11,4	26
2.2 s didaktickým využitím pokusu při výkladu	13,9	0,0	
2.3 s technickou stránkou pokusů	5,6	8,6	21
2.4 nemělo potíže	66,7	80,0	
3. Při zkoušení:	58,3	48,6	
3.1 s klasifikací výkonu žáků	47,2	37,1	71
3.2 s formulací otázek	11,1	17,1	14
3.3 s hodnocením odpovědí	5,6	5,7	10
3.4 nemělo potíže	41,7	51,4	
4. S udržením aktivity žáků:	33,3	42,9	
4.1 během zkoušení	27,8	22,8	
4.2 během výkladu učiva	5,6	20,0	
4.3 nemělo potíže	66,7	57,1	
5. S udržením kázně žáků	16,6	14,3	21

Tab. 8: *Přínosnost skupin předmětů z hlediska přípravy na povolání učitele*

Skupiny předmětů	Průměrné bodové skóre	
	ZŠ	SŠ
1. Aprobační předměty	4,06	4,21
2. Pedagogická praxe	4,11	3,70
3. Souvislá pedagogická praxe	4,58	4,66
4. Oborové didaktiky	3,96	2,90
5. Psychologie	2,98	2,86
6. Pedagogika a teorie výchovy	2,77	1,80

nových celcích celkem dvakrát nebo přidělili těmto předmětům velmi malý počet bodů.

Studenti z hlediska přínosnosti pro učitelské povolání na první místo kladou aprobační předměty, potom na druhé místo pedagogickou praxi, kde upřednostňují souvislou pedagogickou praxi. Předměty pedagogické jsou podstatně hůře hodnoceny u studia učitelství SŠ, i když vyučující jsou shodní. Další rozbor bude uveden u dalších položek.

Položky 8 a 9: *Z obsahu Didaktika 1. (nebo 2.) aprobačního předmětu (uvedte zkratku) ... považuji za přínosné (následuje výčet vědomostí a dovedností):*

Tab. 9: *Přínosnost jednotlivých oblastí didaktik aprobačních předmětů k profesi učitele*

Z didaktik aprobačních předmětů považuji za přínosné	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997	
	ZŠ	SŠ
1. přípravu na vyučovací hodinu	65,2	48,6
2. základní praktické rady	48,0	57,1
3. seznámení s novými organizačními formami	56,9	22,8
4. naučení stanovit si cíle vyučovací hodiny	48,6	25,7
5. diagnostiku vědomostí a dovedností žáků	45,8	25,7
6. seznámení s didaktickou analýzou učiva	44,4	24,3
7. provádění didaktické analýzy učiva jednotlivých tematických celků	48,6	18,6
8. řešení úloh	32,0	24,3

Položky 10 a 11: *Z hlediska přípravy na povolání učitele 1. (nebo 2.) aprobačního předmětu (uvedte jeho zkratku) ... jsem ve studiu Didaktiky 1. (nebo 2.) aprobačního předmětu postrádal(a):*

Tab. 10: *Chybějící oblasti v oborových didaktikách*

V oborové didaktice jsem postrádal	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997	
	ZŠ	SŠ
1. nic jsem nepostrádal	24,6	28,6
2. více praxe, příklady atd.	25,0	25,7
3. didaktika byla pro mne postačující	20,8	15,7
4. více praktik, práce s PC, vhodnější koncepci přednášky	13,9	12,8
5. komunikativní dovednosti	13,6	5,7
6. kvalitního přednášejícího (zlepšit úroveň nebo připravenost)	0,0	10,0

V položkách 8 až 11 studenti uvádějí své *hodnocení oborových didaktik*, viz tabulka 9 a tabulka 10. V přínosnosti oborových didaktik na prvním místě uvádějí přípravu na vyučovací hodinu, potom praktické rady, nové organizační formy, stanovení cíle vyučovací hodiny, diagnostiku vědomostí a dovedností žáků, didaktickou analýzu učiva, řešení úloh a další oblasti oborových didaktik podle odborného zaměření. V oborových didaktikách navíc studenti požadují více praxe, příkladů z praxe, práci s PC, vhodnější koncepci přednášky, výuku komunikativních dovedností v oborové didaktice, zlepšit úroveň nebo připravenost přednášejícího.

V další části ankety studenti uváděli, co postrádali v aprobačních předmětech z hlediska přípravy na povolání učitele (jednotlivé předměty byly hodnoceny již v položce 7).

Položky 12 a 13: *Z hlediska přípravy na povolání učitele 1. (nebo 2.) aprobačního předmětu (uvedte jeho zkratku) ... jsem ve studiu odborných předmětů postrádal(a) — tab. 11.*

Tab. 11: *Chybějící oblasti v aprobačních předmětech*

V odborných předmětech jsem postrádal	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997	
	ZŠ	SŠ
1. práci s PC, více odborné chemie, laboratorní práce, regionální geografii atd.	36,1	38,5
2. lepší odbornost vyučujících	2,8	14,3
3. nic jsem nepostrádal, vše bylo postačující	61,1	47,2

Požadavky na odborné předměty se liší podle aprobačních předmětů, společným požadavkem zůstává práce s PC, lepší odbornost vyučujících.

Položka 14: *Z hlediska přípravy na povolání učitele jsem v pedagogických disciplínách postrádal(a) — tab. 12.*

Tab. 12: *Chybějící oblasti v pedagogických disciplínách*

V pedagogických disciplínách jsem postrádal	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997	
	ZŠ	SŠ
1. více praxe, rady o praxi, příklady situací	50,0	54,3
2. rétoriku, komunikativní dovednosti, hygienu hlasu atd.	19,4	25,7
3. nic jsem nepostrádal, vše bylo postačující	30,6	20,0

Položka 15: *Z hlediska přípravy na povolání učitele jsem v psychologických disciplínách postrádal(a) — tab. 13.*

Tab. 13: *Chybějící oblasti v psychologických disciplínách*

V psychologických disciplínách jsem postrádal	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997	
	ZŠ	SŠ
1. více praxe, konkrétnější kapitoly	36,1	20,0
2. jiné kapitoly (stávající probrat důkladněji, přidat další kapitoly)	5,6	5,7
3. nic jsem nepostrádal, vše bylo postačující	58,3	74,3

Položka 16: *Z hlediska přípravy na povolání učitele jsem ve filozofických disciplínách postrádal(a) — tab. 14.*

Tab. 14: *Chybějící oblasti ve filozofických disciplínách*

Ve filozofických disciplínách jsem postrádal	Relativní četnost odpovědí v % v roce 1997	
	ZŠ	SŠ
1. zajímavosti, matematiku ve filozofii, spojit s realitou atd.	19,4	20,0
2. filozofie nemá pro mne žádný smysl	16,7	20,0
3. připravenost vyučujícího zlepšit	0,0	5,7
4. nic jsem nepostrádal, vše bylo postačující	63,9	54,3

5. Závěry

5.1 Závěry ke změně postoje k učitelskému povolání

Prvním dílčím cílem výzkumu bylo zkoumání zájmu o učitelskou profesi. Studenti při vstupu na fakultu měli zájem o učitelské povolání. Vývoj společenského postavení učitele ve vazbě na ekonomické ohodnocení a náročnost jeho práce značně negativně ovlivnil konečný postoj studentů k tomuto povolání. Studenti ve zdůvodnění změny postoje k povolání učitele během studia na vysoké škole neuvádějí vlastní studium na fakultě, ale současné společenské postavení učitele a náročnost tohoto povolání ve vazbě na ekonomické ohodnocení.

5.2 Závěry k připravenosti na učitelskou profesi

Druhým cílem bylo sledování připravenosti k profesi učitele v základních obsahových složkách.

1. *Ve složce odborně-předmětové přípravy* ve dvou aprobačních předmětech hodnotí průměrný přínos těchto předmětů průměrným bodovým skóre 4,1 v pětibodové stupnici, tedy velmi vysoce. Ve studiu aprobačních předmětů postrádali práci s počítači, více laboratorní práce a další speciální oblasti činnosti podle odborného zaměření studentů. Někteří vyžadovali lepší odbornost vyučujících. Z celkového počtu 47,2 % studentů v těchto předmětech nic nepostrádalo, vše bylo dostačující.
2. *Ve složce pedagogicko-psychologické přípravy* v pedagogice, psychologii a oborové didaktice je situace následující. *Pedagogika a teorie výchovy* jsou hodnoceny průměrným bodovým skóre 2,3. Ve studiu těchto předmětů studenti postrádali více praxe, rady do praxe, příklady situací, rétoriku, komunikativní dovednosti. Pouze 25,3 % studentů uvádí, že vše bylo postačující. *Psychologie* byla hodnocena průměrným bodovým skóre 2,92. Studenti postrádali více praxe, konkrétnější učivo, důkladnější probrání některých částí. Pro 66,3 % studentů bylo v psychologii vše postačující. *Oborové didaktiky* byly hodnoceny průměrným bodovým skóre 2,83. Studenti v nich pozitivně hodnotili zejména tyto činnosti: přípravu na vyučovací hodinu, praktické rady, nové organizační formy, stanovení cíle vyučovací hodiny, diagnostiku vědomostí a dovedností žáků, didaktickou analýzu učiva, řešení úloh a další oblasti oborových didaktik podle odborného zaměření. V oborových didaktikách navíc studenti požadují více praxe, příkladů z praxe, práci s PC, vhodnější koncepci přednášky, výuku komunikativních dovedností v oborové

didaktice, zlepšit úroveň nebo připravenost přednášejícího. Pouze 27,3 % studentů uvedlo, že nic nepostrádalo.

3. *Ve složce všeobecné přípravy v předmětu Filozofie* nebylo průměrné bodové skóre zjišťováno. Bylo pouze zjišťováno, co studenti ve filozofii postrádali: zajímavosti, matematiku ve filozofii, lepší připravenost vyučujícího.
4. *Ve složce praktické přípravy v předmětu Pedagogická praxe* byla hodnocena průměrným bodovým skóre 3,90, přičemž souvislou pedagogickou praxi s nejvyšším průměrným bodovým skóre 4,62 pokládají studenti za vůbec nejpřínosnější předmět z hlediska přípravy na povolání učitele.

Výsledků tohoto výzkumu bude využito ke zkvalitnění přípravy dalších učitelů a ke změně učebního plánu. Informace týkající se konkrétních vysokoškolských učitelů nebo předmětů budou sdělovány pouze těm, jichž se toto týká, v žádném případě ne studentům, protože se jedná o zajištění zpětné vazby mezi studentem a učitelem.

Literatura

- Galíčák, J.: Profesní vývoj studenta učitelství. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 16–17, s. 94–97.
- Mechlová, E.: The Evaluation of the Physics' Teacher Education by the Students. In: 9th International Seminar in Teacher Education, Prague, March 30–April 5, 1989. Collection of Papers. Central Library — Information and Reference Centre of Pedagogical Faculty of the Charles University, Praha 1990, s. 117–127.
- Program „Učitel“. MŠMT ČR, Praha 1995.
- Solárová, M.: Možnosti integrace obecné didaktiky a oborových didaktik. In: Konference didaktiků chemie s mezinárodní účastí. Brno 25. 6.–26. 6. 1997 (v tisku).

MECHLOVÁ, E.: Připravenost studentů učitelství pro základní a střední školy PŘF OU k učitelskému povolání. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 77 až 94, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: Doc. RNDr. Erika Mechlová, CSc., Přírodovědecká fakulta OU, Ostrava

Učitelé a rozhodovací procesy ve škole

Milan Pol, Milada Rabušicová

Školy dnes pracují a vyvíjejí se v kontextu decentralizovaného, odvětvového řízení vzdělávacího systému, nového způsobu financování, v kontextu posilování role rodičů vyjádřené mimo jiné možností volby školy, v situaci rozvíjení nových vztahů s vnějšími partnery školy, v podmínkách marketizace školského systému, v kontextu demografických a dalších změn. Školy dnes mají možnost chovat se více méně autonomně. Jak je to ale s demokracií uvnitř škol? Jsou naše školy relativně autonomními jednotkami fungujícími v relativně demokratickém vnějším prostředí, pro jejichž vnitřní rozvoj je typická snaha o budování otevřeného, demokratického prostředí? Součástí rétoriky reformy školského systému bývá předpoklad, že autonomní škola je současně školou demokratickou. Ten však nemusí platit. Domníváme se, že škola má šanci stát se demokratickou institucí teprve tehdy, pracuje-li na rozvoji vlastního participativního prostředí. Nejde totiž jen o to, „jak dosáhnout autonomie škol, ale jak ve školách dospět ke kolegiálnímu a kolektivnímu řízení“ (Pol, 1996, s. 51).

Participace učitelů na rozhodovacích procesech ve škole je ve vyspělém světě považována za jednu z klíčových okolností školských reforem. Lze ji chápat jako součást a dokonce jako podmínku rozvoje školní autonomie a demokracie (srov. např. Conley a Bacharach, 1990).

Pozitivní efekty účasti, aktivity, iniciativy a osobního zájmu a zainteresovanosti zaměstnanců na dění podniku či instituce, včetně školy, jsou dnes již všeobecně uznávány (Pol, 1996). Vedle vytvoření nezbytných podmínek pro participaci a jejich zabudování do systému řízení instituce — školy je, podle našeho soudu, podstatné, *zda zaměstnanci — učitelé vůbec mají zájem se na strategických i operativních rozhodováních své instituce podílet.*

Pro účely tohoto výzkumného sdělení vybíráme tu část projektu o řízení českých škol a o účasti učitelů v něm, která se týká právě problému faktické a chtěné participace učitelů na rozhodování školy v různých oblastech a jejich vlivu na profesní spokojenost učitelů a jejich spokojenost s fungováním školy.

V rámci našeho souboru se budeme snažit nalézt odpovědi na tyto výzkumné otázky:

1. Ve kterých konkrétních oblastech chodu školy se učitelé zúčastňují rozhodování v jejich škole?

2. Ve kterých konkrétních oblastech chodu školy se učitelé mají zájem účastnit rozhodování v jejich škole?
3. Existuje nějaká diskrepance mezi účastí a zájmem učitelů spolurozhodovat v jejich škole?
4. Má případná diskrepance mezi účastí a zájmem učitelů spolurozhodovat vliv na jejich spokojenost s fungováním školy?
5. Má případná diskrepance mezi účastí a zájmem učitelů spolurozhodovat vliv na jejich spokojenost s učitelskou profesí?
6. Lze se domnívat, že učitelé, kteří se významněji podílejí na rozhodování v jejich škole, jsou také spokojenější s fungováním své školy?
7. Lze se domnívat, že učitelé, kteří se významněji podílejí na rozhodování v jejich škole, jsou také spokojenější se svou profesí?

Charakteristika souboru

Do souboru je zahrnuto 171 učitelů z 9 brněnských úplných základních škol, kteří v květnu 1997 vyplnili, stejně jako ředitelé jejich škol, dotazníky na téma „Jak se na školách rozhoduje?“. Návratnost dotazníků činila 52 %, i když procento návratnosti bylo u jednotlivých škol velmi různé: pohybovalo se v rozmezí 22 % až 85 %.

V souboru je 149 žen a 22 mužů. Podle délky učitelské praxe je rozložení souboru následující: 19 % souboru tvoří učitelé s roční až tříletou praxí, 19 % tvoří učitelé, jejichž učitelská praxe je dlouhá čtyři až deset let, 19 % tvoří ti, kteří učí 11 až 20 let a konečně 40 % tvoří ti, kteří učí déle než 21 roků.

Použitá metodologie

Zdrojem dat je rozsáhlejší dotazník, z něhož pro tento příspěvek analyzujeme jen odpovědi na otázku týkající se účasti na jednotlivých oblastech školního rozhodování, zájmu o účast na školním rozhodování, na otázku tázající se na spokojenost s profesí a na otázku zjišťující spokojenost s fungováním školy.

Oblasti školního rozhodování jsme rozdělili arbitrárně do čtyř celků. Koherenci těchto celků jsme testovali pomocí korelační analýzy. Výsledkem této procedury je rozdělení, které jsme si pracovníě nazvali jako *pedagogický proces*, *personální záležitosti*, *strategie rozvoje školy jako celku* a *vnější vztahy školy*. Indikátory jednotlivých celků ukazuje tabulka 1.

Tab. 1: *Oblasti školního rozhodování*

1. <i>pedagogický proces:</i>
– výběr učebnic a učebních textů
– výběr vhodných vyučovacích metod a postupů
– řešení studijních problémů jednotlivých žáků
– zajišťování speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb žáků
2. <i>personální záležitosti:</i>
– přijímání nových členů pedagogického sboru
– rozdělování úkolů jednotlivým učitelům
– řešení stížností jednotlivých učitelů
– určování osobních platů jednotlivých učitelů
– postupy při neplnění povinností jednotlivých učitelů
3. <i>strategie rozvoje školy jako celku:</i>
– stanovování výchovné a vzdělávací strategie školy
– vymezení zásad disciplíny žáků ve třídách
– plánování školního rozpočtu
– plánování nového materiálního a prostorového vybavení školy
4. <i>vnější vztahy školy:</i>
– stanovování zásad komunikace s rodiči
– vztahy s dalšími vnějšími partnery školy
– reprezentace školy navenek
– zajišťování programů pro mimoškolní činnost

Sebraná data jsme analyzovali prostřednictvím programu SPSS pro zpracování statistických dat ve společenskovědním výzkumu.

Výsledky

Na první dvě otázky, tedy „ve kterých konkrétních oblastech se učitelé zúčastňují rozhodování v jejich škole“ a „ve kterých konkrétních oblastech mají učitelé zájem se účastnit rozhodování v jejich škole“, poskytuje odpověď tabulka 2.

Tab. 2: *Indikátory účasti učitelů na školním rozhodování a jejich zájem o tuto účast*

1. <i>pedagogický proces</i>	účast (%)	zájem (%)
– výběr učebnic a učebních textů	89	93
– výběr vhodných vyučovacích metod a postupů	89	91
– řešení studijních problémů jednotlivých žáků	92	94
– zajišťování speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb žáků	59	73

<i>2. personální záležitosti</i>	<i>účast (%)</i>	<i>zájem (%)</i>
- přijímání nových členů pedagogického sboru	13	35
- rozdělování úkolů jednotlivým učitelům	18	39
- řešení stížností jednotlivých učitelů	14	37
- určování osobních platů jednotlivých učitelů	4	19
- postupy při neplnění povinností učitelů	7	19
<i>3. strategie rozvoje školy jako celku</i>	<i>účast (%)</i>	<i>zájem (%)</i>
- stanovování vých. a vzdělávací strategie školy	61	83
- vymezování zásad disciplíny žáků ve třídách	82	96
- plánování školního rozpočtu	5	38
- plánování nového materiálního a prostorového vybavení školy	48	85
<i>4. vnější vztahy školy</i>	<i>účast (%)</i>	<i>zájem (%)</i>
- stanovování zásad komunikace s rodiči	58	80
- vztahy s dalšími vnějšími partnery školy	13	29
- reprezentace školy navenek	73	80
- zajišťování programů pro mimoškolní činnost	46	55

Jak je z tabulky i dalších výpočtů patrné, nejvíce se, podle očekávání, učitelé podílejí na rozhodování o samotném pedagogickém procesu (téměř polovina z nich vypovídá, že rozhoduje o všech čtyřech oblastech v rámci pedagogického procesu), naopak nejméně mohou ovlivňovat personální záležitosti (více než dvě třetiny učitelů se neúčastní rozhodování ani o jednom z pěti indikátorů personálních záležitostí). Poněkud zaráží, že v případě čtyř indikátorů strategie rozvoje školy jako celku jen 5 % respondentů spolurozhoduje o každém z nich, naopak 12 % o žádném z nich.

Prakticky ve všech oblastech formulují učitelé větší zájem spolurozhodovat, než jak fakticky na rozhodování participují. Markantní je to například u „plánování školního rozpočtu“ a u všech indikátorů „strategie rozvoje školy jako celku“ (zde je více než třetina respondentů v pásmu výraznějšího zájmu než faktické participace). Tento rozdíl, na nějž se ptáme ve třetí otázce, je potvrzen také statisticky.

Očekávali jsme, že se vliv této diskrepance projeví v míře spokojenosti či nespokojenosti učitelů s fungováním jejich školy. Můžeme konstatovat, že skutečně existuje statisticky významná souvislost mezi těmito dvěma jevy, a to konkrétně v oblasti strategického rozvoje školy (Spearmanův koeficient pořadové korelace = $-0,35$ na hladině významnosti 0,001), v oblasti personálních záležitostí ($-0,27$) a v oblasti vnějších vztahů školy ($-0,21$). Jinými slovy, učitelé, kteří mají podstatně větší zájem spolurozhodovat, než je jejich faktická možnost se tohoto rozhodování účastnit, jsou s fungováním své školy méně spokojeni.

Dále se ptáme, zda tato diskrepance může prokazovat nějaký vliv na spokojenost učitelů s jejich učitelskou profesí. Zde se, alespoň v našem souboru,

žádná souvislost neprojevila (pedagogický proces: $-0,03$, personální záležitosti: $-0,09$, strategie rozvoje školy: $-0,15$, vnější vztahy školy: $-0,02$).

Celkově učitelé, kteří významněji participují na školním rozhodování, vyjadřují současně větší spokojenost s fungováním své školy (Spearmanův koeficient = $-0,32$). V jednotlivých oblastech rozhodování je statistická souvislost následovná: personální záležitosti: $-0,23$, strategický rozvoj školy: $-0,36$, vnější vztahy školy: $-0,31$. U vztahu k profesi se souvislost mezi mírou účasti a vyjádřenou spokojeností či nespokojeností s profesí statisticky neprokázala.

Diskuse

Naše zjištění korespondují se závěry jiných rozsáhlejších studií na toto téma (Alluto a Belasco, 1973; Smylie, 1992). Ukazuje se, že „deprivace“ zájmu podílet se na školním rozhodování má mnoho souvislostí s celkovou aktivitou učitelů, s jejich vnímáním učitelé role a především s jejich spokojeností v konkrétním školním prostředí. Naše výsledky také naznačují, že učitelé nemohou být paušálně označováni za „zajímající se bezprostředně jen o svou práci ve školní třídě“.

Jsmo si ovšem vědomi, že sama o sobě účast zaměstnanců na rozhodování lepší výsledky organizace nezaručuje (srov. např. Conley, Schmidle a Shedd, 1988). Důležitou roli hraje samozřejmě i mnoho dalších „kontextuálních“ faktorů.

Implikace

K tomu, abychom mohli činit širší a jistě potřebné závěry o způsobu řízení škol, o participaci učitelů na školním dění a o převládajícím modelu školního rozhodování, je třeba dalších zjištění. Ta by se měla opírat o fakta z konkrétního školního prostředí (velikost školy, okruh vedení školy, role ředitele školy, organizační podmínky pro spolurozhodování apod.), a také o názory všech zúčastněných (ředitele, zástupců ředitele, učitelů) na užitečnost či přímo nutnost participativního stylu řízení školy. Takový postup volíme v již zmíněném širěji koncipovaném výzkumu o způsobech řízení českých základních škol.

Literatura

- Alutto, J. A. — Belasco, J. A.: Patterns of Teacher Participation in School System Decision Making. In: Educational Administration Quarterly IX, Winter, 1973, No. 1.
- Conley, S. C. — Bacharach, S. B.: From School-Site Management to Participatory School-Site Management. In: Phi Delta Kappan 71, březen 1990.

- Conley, S. C. — Schmidle, T. — Shedd, J. B.: Teacher participation in the management of school system. *Teachers College Record*, 90, č. 2, zima 1988, s. 259–280.
- Pol, M.: Ke konceptu sdíleného rozhodování ve školách. In: *Alternativní výuka na současném gymnáziu. Sborník příspěvků z 1. mezinárodní konference pořádané 11. března 1994 Akademickým gymnáziem v Brně. Brno 1994.*
- Pol, M.: Participativní řízení škol a kroužky kvality jako jeho netradiční forma. In: *Sborník filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická U1. Masarykova univerzita, Brno 1996.*
- Smylie, M. A.: Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Spring, 1992, Vol. 1.

Poznámka: Příspěvek vznikl z části v rámci projektu „**Management of Czech Schools: with or without Teachers' Participation?**“ podporovaném grantem Research Support Scheme of the OSI/HESP, grant č. 346/1996.

POL, M. — RABUŠICOVÁ, M: Učitelé a rozhodovací procesy ve škole. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 95–100, ISSN 1211–4669.

Adresa autorů: PhDr. Milan Pol, CSc., PhDr. et Dr. Milada Rabušicová, Ústav pedagogických věd FF MU, Arne Nováka 1, 660 88 Brno

Zprávy

Utrechtský model integrované učitelské přípravy

(Poznatky ze zahraniční cesty)

1. Úvod

V prosinci 1997 jsem s kolegyní Mgr. M. Novotnou navštívil Institute of Education Utrechtské univerzity (dále jen „Institut“). Institut připravuje budoucí učitele všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy formou roční přípravy, která navazuje na čtyřleté odborné studium (jeho vyústěním je dvouměsíční blok, orientovaný na úvod do učitelské profese). V Holandsku začíná tříleté všeobecnější středoškolské vzdělávání mládeže od 12 let věku, na které navazuje tříleté všeobecné vzdělávání (jako příprava na univerzitní studium) nebo 1–2leté specializované odborné vzdělávání.

2. Prvky Utrechtského modelu

Utrechtský model integrované učitelské přípravy je založen na těchto prvcích:

1. gradaci učitelských kompetencí a integrovaném kurikulu,
2. zmenšování mezery mezi teorií a praxí v učitelské přípravě,
3. sebereflexi pedagogických zkušeností studentů,
4. individualizaci učitelské přípravy s využitím supervizí,
5. nabídce tréninku studijních dovedností studentům,
6. kurzech pro začínající vysokoškolské učitele univerzity a specializovaných kurzech pro zkušenější vysokoškolské učitele,
7. promyšleném pedagogickém výzkumu.

3. Gradace učitelských kompetencí a integrované kurikulum

Studenti si postupně osvojují tyto základní skupiny učitelských kompetencí:

- a) *základní (výchozí) učitelské kompetence*, tj. kompetence (zejména dovednosti) připravit výuku, např. zpracovat plán vyučovací hodiny, realizovat plán výuky (včetně motivace žáků, zadávání učebních úloh, uplatňování výukových metod, organizace třídy atd.) a hodnotit realizovaný plán výuky,
- b) *„růstové“ kompetence založené na sebereflexi*, umožňující profesionální vývoj studenta učitelství (jsou vlastně základem autoregulace procesu osvojování pedagogických dovedností studenta),
- c) *výzkumné kompetence*, tj. dovednosti (navazující na seberefektivní dovednosti), umožňující budoucímu učiteli řešit prostřednictvím „zkoumání“ (akčního výzkumu) pedagogické problémy, které nemohou být vyřešeny pouze sebereflexí nebo studiem literatury.

Uvedené skupiny kompetencí si studenti osvojují prostřednictvím integrovaného kurikula (zahrnující integraci pedagogických, psychologických a předmětově didaktických poznatků, integraci teorie a praxe výuky, integraci obecnějších pedagogických teorií a školních situací, integraci výuky na Institutu a ve fakultních školách), jehož realizace je rozložena do těchto fází:

1. Úvodní fáze (2 týdny) zahrnuje:

- a) trénink pozorovacích, diskusních a dalších, pro učitele nezbytných, sociálně komunikativních dovedností,
- b) cvičení v redukováných (simulovaných) vyučovacích situacích s využitím metody hraní rolí,
- c) teoretickou přípravu zaměřenou na plánované vyučovací aktivity studenta,
- d) hospitace na fakultní škole (3 dny).

2. Fáze zkoušení vyučovacích aktivit (14 týdnů)

Tato fáze je zaměřena na nácvik základních vyučovacích dovedností. Studenti pracují ve tříčlenných skupinkách pod vedením (supervizí) cvičného učitele na střední škole a univerzitního supervizora na Institutu. Těžištěm této fáze jsou dvě období strávená na střední (cvičné) škole:

- a) v prvním období (2 a půl týdne) studenti plní úkoly, které obdrželi na Institutu. Postupně připravují a realizují části vyučovacích hodin nebo i celé vyučovací hodiny.
- b) ve druhém období (5 týdnů) studenti samostatně vyučují sérii vyučovacích hodin svých aprobačních předmětů.

Období mezi a) a b), strávené na Institutu, je zaměřeno na výměnu a analýzu získaných pedagogických zkušeností studentů. Obvykle je diskutována problematika obsahu vyučovacích hodin, uplatňovaných vyučovacích metod, otázky z vývojové a pedagogické psychologie a základů pedagogiky (včetně didaktiky), a to ve vztahu k pedagogickým situacím, s nimiž se studenti setkali ve škole.

3. Fáze „přeorientování se“ (10 týdnů)

Cílem této fáze je, aby studenti reflektovali svoje první pedagogické zkušenosti z prožitých školních situací a aby tyto situace (a svoje chování i chování žáků) hlouběji pochopili. Například studenti jsou aktivizováni k tomu, aby analyzovali svoje pedagogické zkušenosti (uváděné v reflektivních denících) s využitím různých forem diskusí a teoretických poznatků. Studují psychologickou a pedagogickou literaturu, konzultují s univerzitními učiteli a problémy, s nimiž se setkali ve škole řeší také v rámci workshopů. Tím dochází k přestrukturování zkušeností a poznatků studentů, ke změně jejich orientace ve školních situacích.

V této fázi studenti také připravují svůj výzkumný projekt, jehož téma vyplývá ze školní praxe.

4. Fáze individuální a nezávislé přípravy (14 týdnů)

Těžištěm této fáze je souvislá tříměsíční vyučovací praxe studentů na středních školách. Studenti jsou žákům představováni jako řádní učitelé, kteří vyučují svým aprobačním předmětům v různých třídách (plní větší část učiteléského úvazku). V této fázi výrazně roste podíl samostatné práce studentů na projektování a realizaci vyučovacích aktivit a jejich odpovědnost za vyučování. Ubývá přímé supervize (ve vyučovacích hodinách) ze strany cvičných a univerzitních učitelů.

Univerzitní supervizní konference (na Institutu) — realizovaná obvykle v malých skupinách — směřuje k reflexi nových (revidovaných) zkušeností studentů a k rozvíjení jejich individuálního vyučovacího stylu.

5. Závěrečná fáze (3 týdny)

Tato fáze zahrnuje závěrečnou zprávu studentů o jejich profesionální učiteléské přípravě, závěrečné diskuse a hodnocení osvojených kompetencí.

4. Zmenšování mezery mezi teorií a praxí v učiteléské přípravě

Z předcházející části této informace je zřejmé, že v Utrechtském modelu jsou — po osmítýdenní orientaci v učiteléské profesi — východiskem vytváření profesionálních kompetencí studentů učitelství jejich elementární praktické pedagogické zkušenosti. Holandští kolegové pod vedením prof. F. Korthagena dospěli k poznatku, že prezentace ucelenější psychologické a pedagogické teorie na počátku učiteléského studia není účinná. Doporučují proto:

- a) poskytnout studentům — po nezbytném prakticky orientovaném teoretickém vstupu — možnost vyzkoušet si „vyučovat“ nejdříve v simulovaných podmínkách, ve skupině svých kolegů a později v reálných podmínkách střední školy. Po získání pedagogických zkušeností nabídnout studentům teoretické poznatky, které jim umožní hlouběji pochopit prožité pedagogické situace.
- b) před prezentací teoretických poznatků diagnostikovat u studentů jejich prekonceptci výuky (studentovo pojetí výuky).

Vstup „teorie“ do procesu osvojování pedagogických zkušeností a dovedností je v Utrechtském modelu rozložen do pěti fází:

1. Pre-strukturování prostřednictvím úkolů

Studentům jsou zadány úkoly, které vlastně před-strukturovávají jejich pedagogické zkušenosti, osvojované v simulovaných podmínkách (na Institutu) nebo v reálných školních podmínkách. Například v tématu „*motivace*“ obdrží studenti úkol vyzkoušet a zmapovat motivaci žáků s využitím rozhovoru s jedním nebo více žáky.

2. Získávání pedagogických zkušeností

- a) Na úrovni univerzitní studenti získávají pedagogické zkušenosti například hraním rolí, skupinovými diskusemi apod. Například v tématu „*dotazování*“ jsou studenti požádáni, aby vedli sedm minut rozhovor s kolegou o tom, co by se chtěl učit v semináři.
- b) Na úrovni školní praxe studenti na střední škole vyučují, vedou rozhovory se žáky a popř. i s učiteli, zadávají sestavený didaktický test apod. Podmínkou úspěšnosti této praktické výuky je, že cviční učitelé podporují řešení úkolů, které studenti obdrželi na Institutu. Řídí (na základě pozorování a s využitím podnětů, vztahujících se k průběhu řešení zadaných úkolů) proces získávání pedagogických zkušeností.

3. Strukturování pedagogických zkušeností

Studenti referují na Institutu o svých pedagogických zkušenostech. Toto referování může mít například formu obšírnější prezentace zkušeností za podpory videozáznamů nebo pětiminutového slovního projevu studenta, který se vztahuje k otázkám univerzitního učitele. V této fázi dochází k *prvnímu teoretickému vstupu* do zkušeností studenta. Například v tématu „*motivace*“ mohou být jednou z kategorií studentových zkušeností faktory, které — podle studentů — demotivují žáky ve škole: příliš abstraktní učivo, to, že žáci nevidí vztah mezi vyučovacími předměty a každodenním životem atd. Univerzitní učitel může v této souvislosti uvést a vysvětlit pojmy „vnitřní motivace“ a „vnější motivace“.

Pedagogické zkušenosti studenta jsou tedy strukturovány, tj. *označovány, ujasňovány, klasifikovány, popřípadě i zobecňovány* prostřednictvím psychologických a pedagogických pojmů.

4. Soustředění na klíčové prvky v pedagogických zkušenostech

V této fázi se univerzitní učitel ve spolupráci se studenty soustředí na jejich obecnější, klíčové pedagogické zkušenosti, potřeby, představy, vztahy těchto představ k realitě ve třídě i na studentovy silné a slabší stránky. Tyto klíčové zkušenosti (nebo jejich prvky) navrhne na základě jejich posouzení univerzitní učitel nebo je předloží samotní studenti. Například v tématu „*motivace*“ se může rozvinout diskuse nad vnitřními motivy a potřebami žáků, které studenti zmapovali ve škole. Univerzitní učitel upozorní studenty například na Maslowovu hierarchii lidských potřeb.

V této fázi vystupují *teoretické pojmy* ještě více do popředí, stávají se pro studenty „*viditelnější*“ a *zřejmější i potřebnější*. Dochází k hlubší interpretaci pedagogických zkušeností studentů prostřednictvím psychologických a pedagogických pojmů a teoretických vysvětlení.

5. Uvedení teorií

V této finální fázi univerzitní učitelé již mohou studentům předložit teorii, a to v její tradiční podobě (např. jako kapitolu o motivaci v příručce pedagogické psychologie). V této fázi jsou studentům prezentovány vztahy mezi teoretickými pojmy, např. formou přednášky nebo písemné prezentace.

Jestliže je teorie v rozporu se studentovou prekonceptí výuky (učení a vyučování), je třeba studenta na tento rozpor upozornit a uplatnit vhodný pedagogický postup (např. vést o tomto rozporu se studenty diskusi, motivovat studenty ke studiu alternativních teorií atd.).

Nastíněný přístup podle prof. F. Korthagena a jeho kolegů aktivizuje studenty k zamýšlení se nad svými dosavadními názory, poznatky a zkušenostmi (iniciuje jejich seberefexi) a rozvíjí postupně jejich pedagogické myšlení. Teoretické poznatky jsou studentům zpočátku předkládány v úzké vazbě na pedagogické (školní) situace. Jde vlastně o „*situační teorii*“, tj. teorii vysvětlující situace, které student pozoroval nebo v nichž se ocitnul. Teorie umožňuje studentům pojmenovat reflektované pedagogické zkušenosti a případně je také restrukturovat. Nová orientace ve školních situacích pomáhá studentům v další praxi projektovat a účinněji řešit podobné, ale i nové školní situace. Teprve později, v závěrečných fázích učitelské přípravy je studentům nabídnuta ucelenější psychologická a pedagogická teorie.

Ke zmenšování mezery mezi teorií a praxí přispívá také užší spolupráce mezi univerzitou a středními školami. Účelná se jeví obsahová, ale i metodická a metodologická návaznost aktivit realizovaných ve škole a na Institutu.

5. Sebereflexe pedagogických zkušeností studentů

Zkušenostní učení je již svou povahou významným aktivizačním faktorem v procesu získávání profesionálních učitelských kompetencí. V tomto učení sehrává podle holandských kolegů nezastupitelnou úlohu sebereflexe studentů. Sebereflektivní cyklus zahrnuje tyto etapy:

- a) praktické experimentování studentů (pokusy vyučovat, příprava a realizace částí vyučovacích hodin nebo celých hodin, řešení školních situací),
- b) zpětný pohled studenta na svoji pedagogickou činnost s využitím podpory supervizora (cvičného nebo univerzitního učitele), popř. i s využitím videozáznamu pedagogické aktivity studenta,
- c) uvědomění si klíčových aspektů prožité pedagogické (školní) situace a vlastní činnosti,
- d) vytváření alternativních způsobů pedagogické činnosti (metod řešení pedagogické situace),
- e) praktické vyzkoušení navržených alternativních způsobů pedagogické činnosti.

Nejvíce využívanou sebereflektivní technikou jsou studentské deníky.

6. Individualizace v procesu osvojování učitelských kompetencí, podporovaná supervizemi

Výrazným rysem Utrechtského modelu je respektování individuálních možností, zájmů i potřeb studentů učitelství. Studenti jsou podněcováni k aktivnímu hledání vlastních cest k efektivnímu a tedy i tvořivému vyučování a k vytváření individuálního vyučovacího stylu. Nejsou jim předkládány recepty na dobré vyučování, nýbrž je jim poskytován prostor pro experimentování a reflektování tímto způsobem získávaných pedagogických zkušeností.

Individuální rozvoj studentů učitelství je podporován mimo jiné supervizemi cvičných (kooperujících) učitelů, působících na středních školách a supervizemi univerzitních učitelů. Supervize představují součást přípravy budoucích učitelů a uskutečňují se ve formě pozorování a vedení studentů cvičnými a univerzitními učiteli. Cviční učitelé jsou odpovědní za supervizi pedagogických činností studentů. Univerzitní supervizoři monitorují proces profesionálního vývoje studentů.

7. Nabídka tréninku studijních dovedností studentům

Studentům je již v rámci jejich pregraduální odborné přípravy nabídnut tréninkový kurz studijních dovedností. Ve 3 až 8 lekcích po dvou hodinách se studenti mohou:

- naučit metodám, jak účinně využívat svůj čas,
- naučit zlepšovat svoje dovednosti efektivního čtení a psaní,
- naučit vytvářet výzkumné projekty,
- naučit zvyšovat svoji studijní motivaci,
- naučit efektivně připravovat na zkoušky.

Soubor studijních dovedností je velmi důležitý pro budoucí učitele, kteří budou na středních školách vytvářet u svých žáků dovednosti efektivního učení. Kromě toho jsou studijní dovednosti jedním z předpokladů účinného sebevzdělávání. Lze je tedy považovat za nástroj aktivní a samostatné práce studentů.

8. Pedagogické kurzy pro univerzitní učitele

Jedním z rozhodujících faktorů, které ovlivňují kvalitu učitelského vzdělávání jsou univerzitní učitelé. Důležitým prvkem v Utrechtském modelu je proto nabídka pedagogických kurzů pro začínající vysokoškolské učitele a nabídka specializovaných krátkodobých kurzů pro zkušenější učitele a pro katedry. Zájem je v současnosti o tato témata:

- projektování vysokoškolského kurikula,
- aktivizující metody vysokoškolské výuky,
- testování a examinace studentů,
- vedení doktorandů,
- vyučování v malých skupinách,
- prezentace poznatků prostřednictvím konferencí.

9. Pedagogický výzkum

Holandští kolegové považují empirická data, získávaná pedagogickými výzkumy za významný prostředek zvyšování kvality pedagogické přípravy budoucích učitelů. K aktuálním výzkumným tématům, na nichž se Institut podílí, v současnosti patří:

- profesionální vývoj a příprava učitelů,
- vývoj komunikačních stylů studentů učitelství a učitelů,
- sebereflexe v přípravě učitelů,
- problémově orientovaný přístup v přípravě učitelů,
- testování komunikativní kompetence,
- výuka učebním strategiím,
- podněcování efektivních učebních aktivit.

10. Závěr — inspirace pro naše podmínky

Návštěva u holandských kolegů přináší řadu námětů pro inovaci kurikula učitelského vzdělávání na našich (nejen) pedagogických fakultách. Za zamýšlení stojí například tyto náměty:

- a) funkčněji propojovat již od prvního ročníku studia v učitelských oborech psychologickou a pedagogickou teorii se školní praxí, a to v oblasti:
 - obsahové a procesuální (kurikulární) — zejména integrací psychologických a pedagogických poznatků s ohledem na reálné školní situace, uplatňováním aktivizujících forem a metod výuky (více se opírat o školní situace, kasuistiky, návčiky pedagogických dovedností, sebe-reflexi studentů),
 - organizační — užší spoluprací pedagogických fakult se základními a středními školami,
- b) do kurikula pedagogické přípravy zařadit metodologickou propedeutiku, zaměřenou na osvojení základních vědomostí a dovedností z projektování, a realizace jednoduššího učitelského (akčního) výzkumu,
- c) metodologicky propracovat systém supervizí cvičných a fakultních učitelů a zavést je do praxe,
- d) ve větší míře než dosud využívat reflektovaných zkušeností studentů se simulovanými a reálnými školními situacemi, tyto pedagogické zkušenosti studentů označovat a interpretovat pomocí psychologických a pedagogických pojmů. Postupně přecházet od „situační“ teorie k ucelnější psychologické a pedagogické teorii,
- e) k aktivní a tvořivé práci se studenty učitelství podněcovat vysokoškolské učitele na fakultách připravujících učitele (např. formou workshopů, pedagogických kurzů apod., nabízených např. v rámci univerzity nebo fakulty ústavu a katedrami psychologie, pedagogiky a jinými pracovišti).

Vlastimil Švec

Pedagogické vzdělávání na Fakultě technologické ve Zlíně

Fakulta technologická (FT) ve Zlíně Vysokého učení technického v Brně přistupuje dlouhodobě a velmi pozitivně k humanizaci technického vzdělávání. Konkrétní přístupy FT k humanizaci tohoto vzdělávání lze dokumentovat těmito aktivitami:

- Zřízení Akademické pedagogicko-psychologické poradny FT (APPP FT) (grant č. 354/1994) a rozvíjení její činnosti včetně Doplnujícího pedagogického studia pro zvýšení kvalifikace studentů FT a FaME (Fakulty managementu a ekonomiky ve Zlíně).
- Uskutečnění výzkumu „Uplatnění absolventů FT v praxi a prognóza poptávky po absolventech FT do roku 2005“ (grant č. 1069, T. o. 12/1996), který byl úspěšně obhájen koncem roku 1996.
- Příprava a zavedení oboru „Učitelství odborných předmětů“, ukončeného státními závěrečnými zkouškami z psychologie a pedagogiky a z předmětových didaktik hlavních studijních oborů FT, spojených s inovací profesního vzdělávání studentů. Tato problematika by měla být řešena v rámci grantu Fondu rozvoje VŠ pro rok 1998.

Zastavme se nyní krátce u jednotlivých činností. Doplnující pedagogické studium (DPS) inženýrů ve smyslu § 24 zák. 172/90 Sb., o vysokých školách, je zařazené do celoživotního vzdělávání občanů. DPS na FT je určeno pro učitele odborných předmětů technologického (speciálně technologii obuvnickou, galanterní, gumárenskou, plastikářskou a kožedělnou) a ekonomického zaměření a předmětů patřících do oboru Automatizace a výpočetní technika na středních školách, učilištích a ostatních školách a pro studenty VUT v Brně, zejména pak pro studenty FT a FaME ve Zlíně. Pro přijetí do DPS je požadováno ukončené VŠ vzdělání příslušného zaměření. Výjimku tvoří studenti VUT, kteří uzavřeli I. stupeň studia, tj. absolvovali minimálně 4 semestry vysokoškolského studia.

Studium je dálkové, třísemestrální, zakončené závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce před zkušební komisí. První běh studia byl zahájen v lednu 1995 a ukončen v červnu 1996. Výuka probíhala jednou za 14 dní, vždy v pátek odpoledne a v sobotu dopoledne v rozsahu 4–6 hod. (celkem 220 hod.).

Do studia bylo přijato 65 posluchačů. V lednu 1998 byl ukončen druhý běh studia (zahájen v září 1996) s 80 účastníky.

Cílem studia je:

- Poskytnout studentům vědomosti, dovednosti a další požadované kvality osobnosti, nezbytné pro pedagogické působení na středních školách ve vyučovacích předmětech jejich studijního oboru (aprobace).
- Motivovat studenty technologického a ekonomického zaměření k dalšímu pedagogicko-psychologickému vzdělávání a sebevzdělávání.

Učivo DPS obsahuje:

- Základy psychologických disciplín (obecná psychologie, pedagogická a sociální psychologie, kapitoly z psychologie osobnosti) a volitelné předměty, např. základy psychologické diagnostiky a poradenství, sociálně psychologický výcvik.
- Základy pedagogických disciplín (úvod do pedagogiky s kapitolami z dějin pedagogiky, didaktika a metodika výchovy, pedagogická praxe, předmětové didaktiky) a volitelné předměty, např. pedagogická komunikace a kultura řeči.

Učivo vycházelo z přiměřeného teoretického základu a směřovalo k praktické přípravě budoucího učitele střední školy.

Hlavní vzdělávací efekty DPS:

- 1) Úspěšní absolventi 1. běhu studia (62 z 65 přihlášených) obdrželi osvědčení o absolvování pedagogického studia, opravňující vyučovat na středních školách předměty svého studijního oboru (aprobace).
- 2) Absolventi DPS tedy získali na vysoké škole vedle profesní odborné způsobilosti také pedagogickou kompetenci. Ta spočívá v osvojení si celého souboru specifických dovedností a postojů, projevujících se v učitelově jednání a chování ve výuce (např. projektování vzdělávacích programů a výuky, využívání aktivizujících metod, pedagogické tvořivosti a s ní související pedagogické inovace výuky, evaluování vlastního předmětu apod.).

Absolvent DPS ovšem získal pouze základy této pedagogické způsobilosti. Prohloubí si ji až v praxi, přípravou ke státní zkoušce z didaktiky svého odborného předmětu nebo přípravou na předpokládanou atestaci učitelů.

- 3) DPS rovněž v jistém smyslu humanizuje technické vzdělávání na FT. Humanizace souvisí s celkovou kultivací a kulturností studentů. Pomáhá studentům vyznávat jejich životní filosofii, realizovat jejich svérázný životní styl, pozitivní motivaci apod. Dále rozvíjí kulturní chování studentů, komunikativnost a mezosobní vztahy, porozumění sobě samému a jiným. Pedagogicko-psychologická orientace DPS přispívá nejen k humanizaci vzdělávání, ale také k rozvoji celé osobnosti.
- 4) Vzdělávací efekt není jen v oblasti pedagogické činnosti ve škole. Má široké spektrum uplatnění v řídicí a provozní praxi studentů na jejich budoucích pracovištích.

Odbornou úroveň studia garantují učitelé FT a FaME ve Zlíně. Jako externí učitelé působí pracovníci těchto fakult: PdF MU Brno, PdF a FF UP Olomouc a FF UK Praha.

Jak již bylo uvedeno výše, pracovníci APPP řešili grant „Uplatnění absolventů FT v praxi“. V této souvislosti jsme vyhodnotili zejména lidské faktory řízení technologických procesů a přitom zjistili absenci zejména humanitních předmětů

ve vzdělávacím procesu. Podstatou tohoto výzkumu bylo odpovězení na rozhodující otázku každé vysoké školy: nakolik vybavenost vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi, poskytnutá školou, odpovídá požadavkům praxe, do níž absolvent nastupuje. Výsledky výzkumu byly předneseny na metodickém semináři v prosinci 1996 na FT.

Pracovníci APPP FT na základě výsledků předcházejících výzkumů zjistili následující skutečnosti:

- V přípravě studentů jako potenciálních vedoucích pracovníků i učitelů odborných předmětů dominuje vědomostní profil, vyvažovaný profilem dovednostním (komunikativní, didaktické, diagnostické a jiné dovednosti) a osobnostním profilem (osobní a profesionální vlastnosti, hodnotový systém). Osobnostní profil je totiž velmi často na okraji zájmu pedagogického procesu.
- Pedagogicko-metodické zázemí studentů je často ponecháváno na jejich spontánním zájmu. Studenti často kritizují svoji pedagogickou nepřipravenost k poznání a vedení lidí v praxi, neznalost metodik odborného výcviku ve vlastní profesi, nepřipravenost řešit praktické problémy.
- Velmi citelně chybí metodika činnosti učitele jako manažera svého odborného předmětu (projektování cílů, učebních úloh, diagnostika studentů, hospitace jako forma kontroly, evaluace jako hodnocení kvality, způsobilosti a efektivnosti pedagogického procesu.

Na základě těchto skutečností byla vytvořena pracovní skupina, která by měla uvedenou problematiku řešit v rámci grantu Fondu rozvoje VŠ pro rok 1998. Řešení spočívá v přípravě a zavedení nového studijního oboru na FT „Učitelství odborných předmětů“, zakončeného státními závěrečnými zkouškami z psychologie, z pedagogiky a z předmětových (oborových) didaktik a profilových předmětů na jednotlivých oborech.

Zpracování projektu tohoto nového studijního oboru bude vycházet z výsledků analýzy DPS a z výsledku grantu „Uplatnění absolventů FT praxi“. Projekt bude obsahovat základní údaje o tomto studiu (délka studia, forma studia, způsob ukončení, poskytnuté vzdělání), dále pak charakteristiku studia, obsah vzdělání. Vytvoříme nezbytnou pedagogickou dokumentaci (studijní plány, anotace předmětů). U nově vytvořených specializovaných disciplín budou vypracovány podrobné osnovy. Obor „Učitelství odborných předmětů“ bude vytvořen na kvalitativně vyšší odborné úrovni než dosud nabízené DPS tak, aby svou úroveň odpovídal studiu učitelství odborných předmětů na pedagogických fakultách.

Jan Ostravský

Recenze

Jaroslav Světlík: Marketing školy

Ekka, Zlín 1996, 384 s.

Změny, které probíhají v posledních letech v naší společnosti přinášejí i spoustu změn v oblasti školství. Školy všech typů jsou vrženy do nechráněného prostředí „rádoby“ tržních vztahů, dochází k rozvinutí autonomie škol, ve školství je posílen princip samosprávy. Vnější vlivy okolí nutí management škol reagovat na měnící se podmínky v oblasti ekonomické, politické, sociální a kulturní i demografické. Řídící pracovníci škol se cítí ohroženi turbulentním prostředím. Často nejsou na náročnou realitu dostatečně připraveni, postupují pokusem a omylem a tím trpí kvalita práce škol. Řídit dobře školu znamená v nových podmínkách obstát v konkurenci na trhu vzdělávání. Posilovat pozitiva školy a neutralizovat její negativa. Pružně a v předstihu reagovat na vnější příležitosti a hrozby a plánovaně rozvíjet vnitřní kvality školy. Cílevědomý management školy musí aktivně pohlížet na realitu a s rozmyslem čelit novým skutečnostem, musí se snažit získat co nejvíce nových vědomostí i zkušeností pro svou práci.

Pomocnou ruku školním manažerům podává kniha Jaroslava Světlíka nazvaná „Marketing školy“. Jaroslav Světlík je zkušený autor v oboru marketingu. Tentokrát připravil rozsáhlý text aplikovaný přímo na podmínky našeho současného školství.

Poněvadž si autor uvědomuje malou orientaci většiny svých čtenářů v oblasti marketingu, věnuje první kapitolu objasnění základních pojmů a vztahů na trhu vzdělávání. Zamýšlí se nad koncepcí, přínosem i obsahem školního marketingu, neboť je nutno již v úvodu publikace překonat předsudek a nechuť mnoha školských manažerů uvažovat o školství z tržního hlediska.

Ve druhé části seznamuje autor čtenáře s pojmy vnější makroprostředí a vnější mikroprostředí školy. Pokračuje velmi podrobným rozбором struktury vzdělávací soustavy v naší současné společnosti a dokumentuje, jak se česká vzdělávací soustava snaží vyrovnat s novými trendy v pojetí výchovy a vzdělávání. V podkapitolách nazvaných „Konkurence“ (str. 84) a „Zákazníci školy“ (str. 93) přivádí čtenáře snad doposud nezvyklého uvažovat v těchto tržních kategoriích k realitě, v níž je pro dobro věci nutno o školství

uvažovat jako o službě. V závěru druhé části nás autor seznamuje s propojenými složkami, které tvoří vnitřní prostředí školy. Na str. 111 upozorňuje na význam kvality vnitřního prostředí školy: „kvalita vnitřního prostředí je jedním z rozhodujících a nejsilnějších faktorů ovlivňujících vnímanou kvalitu práce školy.“

Celá třetí část publikace se zabývá informačním systémem školy a významem informací pro rozhodovací činnost manažera školy. Čtenář je seznámen s pojmy systém vnitřních a externích informací školy i marketingový výzkum.

Čtvrtá část má název „Strategické plánování školy“. V ní autor poukazuje na existenční nutnost školy jako organizace dlouhodobě — strategicky plánovat, tzn. definovat poslání školy, vyhodnotit zdroje a provést analýzu školy, stanovit priority a strategii. Poněvadž je podle autora (str. 166) strategické plánování pro většinu školských manažerů zcela novým pojmem, rozděluje tento proces do jednotlivých kroků a přibližuje jej čtenáři nejen v textu, ale i graficky pomocí přehledného schéma na str. 167.

V páté části se seznamujeme se základními otázkami týkajícími se trhu školy. Autor upozorňuje na kompetentnost vedení každé školy odpovědět na otázky typu: „kdo tvoří trh školy, jak je dnes tento trh velký a jak bude velký?“ Rozsáhlý prostor dal autor kapitole o image školy. Definiuje image školy a vysvětluje čtenáři pojmy: identifikátory image, budování image, analýza a měření image školy.

V úvodu šesté části je čtenář jako manažer školy vybídnut, aby vyvinul řadu aktivit směřujících k optimálnímu uspokojení potřeb svých zákazníků a ke splnění cílů školy. Autor pojednává o marketingovém mixu služeb — 5P (vzdělávací program školy — product, cena poskytované služby — price, distribuce vzdělávacího programu — placement, komunikace — promotion, lidé — people) (str. 223). V následujících podkapitolách se věnuje první položce z 5P — vzdělávacímu programu školy, jeho vlastnostem, životnímu cyklu, tvorbě, uvedení na trh a jeho kvalitě. V této části se také zabývá tzv. vstupy vzdělávacího programu ve třech hlavních oblastech. Jsou to: formální kurikulum, materiální zajištění výuky a lidské zdroje (včetně hodnocení učitele studenty a vymezení osobnostního profilu učitele). Šestá část uzavírá kapitola o vnímání kvality vzdělávání. Je zde definován vztah: kvalita poskytovaných služeb se rovná studenty vnímaná kvalita školou poskytovaných služeb minus očekávání studentů (str. 273). Autor nabízí vedení školy využít přímých měření spokojenosti studentů a také uvádí přehled možných opatření vedoucích ke zlepšení spokojenosti studentů.

Sedmá část je věnována druhé položce z 5P — ceně. Je zde definována hodnota vzdělávací služby, čtenář je seznámen se třemi metodami stanovení

výše školného a s možností managementu využít diferenciaci školného jako marketingového nástroje

O distribuci jako jednom z doposud nejméně přehlíženém nástroji marketingového mixu pojednává autor v osmé části. Celá tato část je velice inspirativní především pro vysoké školy.

Devátá část publikace se zabývá předposlední položkou z 5P, tedy komunikací. Čtenář je poučen o významu marketingové komunikace školy, ale i vhodné volbě jedné nebo více forem marketingové komunikace, případně jejich kombinace v podobě tzv. propagačního mixu pro dosažení stanovených cílů.

Kromě informace o marketingové komunikaci upozorňuje autor čtenáře i na potřebnost tvorby kvalitních vztahů mezi subjekty uvnitř školy, ale i mezi školou a jejím okolím. Význam kvalitní vztahové sítě je pro každou školu zřejmý, neboť ve svém důsledku poskytuje konkurenční výhody. V závěru této desáté části ještě nacházíme pojem relační marketing a upozornění na možný pocit určité ztráty soukromí školy, který v případě objektivního informování partnerů školy může vzniknout.

Jedenáctá část knihy je návodem jak efektivně přistupovat k náboru žáků. Školy se musí ucházet o zákazníky v konkurenci jiných škol. Při náboru studentů nestačí pouze využívat nástrojů propagačního mixu. Je nutno volit aktivní marketingový přístup, jehož jednotlivé kroky zde autor vyjmenovává.

V závěru knihy se autor zabývá evaluací školy. Napřed definuje pojem evaluace školy a pak se zaměřuje na vnitřní a vnější hodnocení kvality školy. Pro vnitřní hodnocení kvality školy doporučuje využít hodnocení poslání, cílů a podmínek školy, dále analýzy vzdělávacího programu i organizace studia, zpráv o studentech a jejich výsledcích, podkladů o personálním zajištění výuky i o materiálním zabezpečení, vyhodnocení řízení školy i její strategie atd. Je zde i upozornění na potřebu zavést na škole systém kontroly kvality. U vnějšího hodnocení kvality školy informuje autor o hodnocení prováděném tzv. evaluační komisí a o využití zjištěných výsledků managementem školy.

Po grafické stránce působí publikace vkusně. Kniha je rovněž velmi přehledně a jasně členěna, rejstřík a obsah umožňují rychlou orientaci. Práci s textem v jednotlivých kapitolách usnadňují barevně odlišné marginálie. Text je průběžně doplněn řadou obrázků a příloh, i zde je využito barevného odlišení. Seznam použité a doporučené literatury dovoluje čtenáři doplnit si prezentované informace dalším samostudiem.

Jaroslav Světlík svou publikací umožňuje školským manažerům využít při své práci již ověřených znalostí a dovedností z firemní praxe. Autor

v úvodu knihy hovoří o marketingové filozofii úspěšných škol a o marketingovém přístupu k řízení u úspěšných školních manažerů. Marketing opravdu neznamená pro řídicího pracovníka školy jen módní slovo, on mu totiž pomáhá pohlížet aktivně na realitu a také mu ukazuje jak čelit novým zkušenostem. Tím, že autor přiblížil celou problematiku marketingu školy svým četným čtenářům, nesmírně přispěl k plnění nelehkého úkolu vnitřní transformace našich škol.

Otto Obst, Michaela Prášilová

Vladimír Spousta: Integrace základních druhů umění ve výchově

Masarykova univerzita, Brno 1997, 291 s.

U příležitosti 75. výročí založení Masarykovy univerzity vychází kniha určená „jednak čtenáři odborně připravenému, uměnovědně a esteticky fundovanému, psychologicky a pedagogicky kultivovanému...“, jednak čtenáři, který nachází v umění nejen zdroj rozšiřování vlastního obzoru, ale především duševní a duchovní posilu sebekultivačních a seberealizačních snah vážít si umění, prostřednictvím jeho základních druhů umocňovat lásku k životu, sjednocující a uzpůsobující vůli, záliby, zvyky, mínění, dokonce gesta a chování s úsilím připodobňovat jeden druhého.

Netradičně strukturované kapitoly a podkapitoly díla přinášejí nově objevené symptomy v interdisciplinarity a mezipředmětových vztazích jako pedagogického problému. Představují zrak a sluch jako základní receptory umění v neobvyklém pojetí. Odhalují nové stylové příbuznosti základních uměleckých druhů. Paralela prostupnosti hudby se slovesným a výtvarným uměním je autorem završena přesvědčivou dokumentací umělecké podvojnosti a potrojnosti dvou velikánů 19.–20. století — J. B. Foerster a Leoše Janáčka — v dimenzi nejen hudební, ale i výtvarné a literární. Ve studii obsažená oponentská stanoviska vědecko-pedagogických špiček — brněnského prof. PhDr. Vladimíra Jůvy, DrSc., prof. PhDr. J. Fukače, CSc., prof. PhDr. J. Maňáka, CSc., ostravského prof. PhDr. L. Riese, CSc., a pražského prof. PhDr. V. Pařízka, DrSc. — potvrzují shodně s kultivovaným čtenářem Spoustovo celoživotní završení vědecko-pedagogické preciznosti a odborné erudice, vyvěrající z jeho osobnostní identity humánního člověka s neobvyklým přístupem k profesní náročnosti, smyslem pro pravdu, spravedlnost a dobro ve veřejné činnosti i sociální roli jednání s každým, se kterým se setkává ve škole a v životě. Ve studii najdeme stať prof. PhDr. S. Střelce, CSc., ke Spoustově životní a profesní dráze. Z ní vyplývá, že i touto stu-

dií přerostl autor rámec české pedagogiky. Jako vědec, badatel, publicista monografií, studií a učebních textů, expertiz či recenzí získává jméno v zahraničí — v Polsku, v Rakousku, v Německu, na Slovensku i jinde.

Na zacílené záměry promyšlené volby autorem nabídnutých jedinečností najdeme odpověď v „Resumé“ studie. Lze se ztotožnit s tam vysloveným faktem, že již na základě terminologické reflexe vymezuje autor neobvykle bohaté, proporcionálně gradační a funkční výrazivo. To konvenuje s genetickými souvztažnostmi základních druhů umění a vhodně promyšlenou výzkumnou procesuální tendencí, opírající se o faktografickou bohatost a pestrost. Ta tím výrazněji klasifikuje vztahy mezi elementárními uměleckými druhy a pomáhá jejich přehlednému třídění, koordinaci a integraci i zjasnění metodického aspektu, zvláště důležitého pro výchovné pracovníky ve škole i v další kulturní a sociální sféře společenských činností ve volném čase.

Spoustova práce je znatelně prodchnuta jeho zdařilým úsilím přesvědčit čtenáře o renesanci v minulosti tolik potlačovaného axiologického rozměru výchovy a vzdělání. Z pohledu této skutečnosti nabízím autorovi i čtenářům některé náměty k zamýšlení, které jakoby zdánlivě stály trochu stranou a nejsou nezanedbatelné. Ve studii jen několikrát probleskuje například pro dnešní problémovou společnost důležitý nevyslovený faktor — že právě vhodně volené základní druhy umění při výchově dětí ze strany rodičů již v předškolním věku vedou k upevňování etických hodnot potřebné a spořádané rodiny a jsou prvním odrazem jejich dětí pro potenciální kreativitu i imaginaci účinně se utvářet v umělecko-pedagogické osobnosti. K takové umělecké komunikaci s těmi, které vychovává, je třeba mít a rozvíjet vlastní duchovní obzor. Jistěže s ním Vladimír Spousta kalkuluje. V jeho životním názoru a vnitřním přesvědčení je zajisté zakódován. Svědčí o tom i ve studii zvolené úvodní motto M. Luthera o hudbě jako daru Božím.

Ve studii postrádám pouze větší prostor pro takové kulturní dědictví dnešku, jako je např. duchovní tvorba polyfonní, biblické výtvarné výjevy L. da Vinciho, tvorba českých kantorů a další. Autor by neměl zapomínat, že dnes nemáme jen státní a soukromé školství. Nejedno etické a axiologické specifikum podněcují i církevní školy s prodloužením do pestrého spektra volnočasových aktivit soudobých ekumenických společenství a komunit. O ně stále silněji projevuje zájem mladá generace.

V. Spoustovi se však touto studií podařilo:

- přiblížit základní psychické a zčásti i transcendentální potřeby odkazu zralého člověka mladším,
- korelovat citlivost předností i nedostatků starší generace, která může právě uměním silně iniciovat mladého člověka k jeho životní rozvaze,

- spojovat jedinečnost generační samostatnosti s kategorií relativní spokojenosti,
- vést uměním jeden druhému darovat radost, nebo k ní alespoň podněcovat jinými slovy „vnášet do života život“ (F. Giglinger),
- přesvědčovat společnost, že i integrací základních druhů umění lze probouzet celoživotní elixír v každém přítomném okamžiku.

Tato Spoustova studie je významnou pozoruhodností jeho celoživotní záslužné práce, která právem zasluhuje adekvátního ocenění.

Jaroslav Telec

Ze života ČPdS

Konference České pedagogické společnosti

Vážení přátelé,

sdělujeme Vám, že v letošním roce proběhne opět konference, k níž bude tentokrát připojen sjezd České pedagogické společnosti.

Konference, která je stanovena na první den jednání, se chce znovu zabývat sociálními problémy, k nimž bude tentokrát přiřazena i problematika seniorů vzhledem k tomu, že byl rok 1998 vyhlášen jejich rokem. Předběžný pracovní název konference byl navržen takto:

Sociálně-edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi pedagogické teorie a praxe

Předpokládáme, že jednání bude probíhat v sekcích, abychom umožnili pokud možno všem se k této problematice vyjádřit. Vaši aktivitu v jakémkoliv směru (při přípravě, vlastním průběhu atd.) již předem vítáme a děkujeme za ni.

Hlavní výbor stanovil již datum na tyto dvě akce, a to

10. a 11. září 1998.

Byli bychom rádi, kdyby si členové tyto dva dny předběžně rezervovali, abychom se mohli sejít v co největším počtu a poradit se, jak dál pokračovat v naší práci.

Své podněty můžete již nyní zasílat na adresu: Česká pedagogická společnost, Ústav pedagogických věd FF MU, Arne Nováka 1, 660 88 Brno.

Hlavní výbor ČPdS

Zemřel doc. PhDr. Josef Jedlička

Ve věku nedožitých 92 let zemřel 26. 12. 1997 bývalý zástupce ředitele Pedagogického institutu a později proděkan Pedagogické fakulty v Ostravě. Starší generace učitelů jej zná jako odborníka na pedagogiku 1. stupně základní školy. Po odchodu prof. PaedDr. Vlastimila Uhra vedl určitou dobu současně katedru pedagogiky a psychologie. Zasloužil se o založení Pěveckého sboru Pedagogické fakulty, dnes Ostravské univerzity, a po celou dobu svého působení jej podporoval a ochraňoval. Byl odborníkem na pedagogiku a didaktiku elementárního stupně. Napsal řadu skript a odborných statí, které v mnohém neztrácejí na aktuálnosti. Populární byly například Úvod do studia pedagogiky národní školy (1969), Otázky výchovy a vzdělání na 1. stupni základní školy (1971), Statistické metody v pedagogice (In: Uher, V., Jedlička, J.: Základy pedagogiky, 1970), Kapitoly z didaktiky 1. st. ZŠ (1971), Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní (1972). Propracoval projekt vyrovnávacích tříd a experimentálně jej ověřil na celostátním vzorku. Jeho publikační činnost byla značná, ale nejvíce se věnoval studentům, z nichž mnozí jej navštěvovali a radili se s ním dlouho po absolvování fakulty. Od roku 1945 žil trvale v Jablunkově, aby byl blíže rodině, která po roce 1940, kdy musel odejít na Slovensko, žila na Slovensku. Prožil mnohé trpké doby, ale nikdy se jim nepodal. Byl nesmírně houževnatý v celém svém životě a byl oddán svému sebezdokonalování po celý život v duchu zásad J. Á. Komenského. Byl velmi hrdý na své dva syny, kteří se stali vysokoškolsky vzdělanými odborníky. Jejich rodiny, čtyři vnoučata a sedm pravnoučat, byly jeho radostí. Vážil si rovněž domácnosti, kterou sdílel s obětavou paní učitelkou Fišerovou, která mu zajistila svou péčí spokojené stáří s jeho plnou duševní aktivitou do posledních dnů života.

Rozloučení s doc. Jedličkou bylo 2. ledna 1998 v síni smutku v Jablunkově. Mnoho lidí bude na něho s úctou vzpomínat.

Vladimír Krejčí

K životnímu jubileu prof. PhDr. A. Dostála

Prof. PhDr. Antonín Dostál se dožívá významného životního jubilea — devadesáti let.

Narodil se 31. března 1908 v Řimicích (okres Olomouc). Po studiu na gymnáziu v Uherském Hradišti a Litovli (1919–1927) maturoval na reálném

gymnáziu v Litovli. V r. 1927 začal studovat na Právnické fakultě University Karlovy v Praze, v letech 1929–1931 pokračoval ve studiu na Fakultě písemnictví a Filosofické fakultě v Nancy a na Sorboně ve Francii, kde se zároveň živil prací zemědělského dělníka a myče nádobí. Od r. 1931 do 1934 dokončuje studia na Filosofické fakultě UK v Praze obor filozofie — francouzský jazyk. V letech 1935–1941 působil na Reálném gymnáziu v Místku. Během války za prvního stanného práva byl v r. 1941 uvězněn v Kounicových kolejích v Brně. V období 1942–1954 (s výjimkou totálního nasazení v Hněvnicích a v Ruzyni v r. 1944) učil jako profesor na gymnáziích v Praze.

Po získání doktorátu filozofie působil (od r. 1950) na Pedagogické fakultě v Praze. Po jejím zrušení (1959) přechází do Ústavu pro dálkové studium učitelů (při KU). V r. 1963 byl jmenován profesorem pro obor pedagogika. V r. 1964 se stává na obnovené Pedagogické fakultě UK vedoucím katedry pedagogiky (1964–1967). V r. 1973 odchází do důchodu. Neznamená to však, že přestává být v oboru aktivně činný. Jako důchodce příležitostně pracoval v Ústředním ústavu pedagogických pracovníků.

Prof. A. Dostál patří ke generaci vysokoškolských pedagogů, kteří vstupovali do oblasti teorie s cenným zázemím bohatých praktických zkušeností, získaných v předcházející učitelské i životní praxi. Celé jeho životní dílo vždy představovalo úsilí o zdokonalování práce školy i zkvalitňování učitelského vzdělávání.

Není úkolem stručného jubilejního medailonku podrobně rozebírat celoživotní dílo v jeho plné složitosti. Lze však říci, že přes dobovou podmíněnost práce prof. Dostála znamenají přínos:

- v oblasti ustanovování oborových didaktik jako vědeckých pedagogických disciplín,
- v řešení otázek obsahu vzdělání, především didaktické transformace učiva a jeho didaktické analýzy učitelem. Dále pak v oblasti pronikání do procesu jeho aktivního osvojování žáky,
- v řešení otázek funkce učebnice i praktické tvorby učebnic,
- v oblasti přípravy učitelů, s nimiž měl neustále bohaté odborné kontakty,
- v oblasti pedagogického výzkumu, především využití kvalitativně orientovaných technik a detailních (magnetofonových) záznamů reálného průběhu školního vyučování. Ty, doprovázeny pozorovacími archy přítomných pozorovatelů, poskytovaly cenné podklady pro analýzy, vedoucí k odhalování obecných struktur a vztahů a pro jejich interpretace, autorovi, který sám experimentálně (přirozený experiment) tyto hodiny v průběhu celého školního roku vyučoval.

Trvalou aktuálnost tohoto přínosu si uvědomíme, připomeneme-li si soudobý obnovený zájem o didaktiku a oborové didaktiky, jak ukazuje např.

vývoj v skandinávských zemích i jinde, nepřehlédneme-li akcent na jednotu obsahových stránek a procesu učení v soudobé kognitivní psychologii, sledujeme-li formulaci nových vztahů mezi kvantitativními a kvalitativními výzkumnými procedurami.

Pro mnohé bude překvapující odhalení, že prof. A. Dostál byl i literárně činný. V rozhlase (1946–1948) byla vysílána jeho literární pásma o životě a díle J. J. Rousseaua, Voltaira, Rabelaise, Molièra. Vydal román *Člověk žije* (1949).

Syntézu této bohaté celoživotní cesty podává jeho poslední práce „Cesta k učitelství — cestou k člověku“, kterou vydala Pedagogická fakulta UK v Praze v r. 1997. V ní se spojují vědecké teoreticko-analytické a umělecké esteticko-emocionální dimenze autorovy tvorby.

Je pozoruhodné, že v devadesátinách, kdy gratulanti obvykle připojují svá blahopřání k „výboru z díla“, A. Dostál ve své původní studii promlouvá nově a sám. Činí tak obsažněji a zásadněji, než to může naznačit náš předcházející faktografický výčet. Podává mnohem subtilnější vnitřní pohled na svůj život a práci, které vztahuje ke konkrétním situacím i k širšímu reálnému sociálnímu kontextu. Tím odhaluje rozměry, které nelze dobře postihnout pouze rozbořením výsledků vědecké práce.

A. Dostál se zamýšlí nad vlastní dlouhou životní cestou. Ovšem to, co nám sděluje, není pouhým popisem životních osudů v rozmezí, které pokrývá velkou část dvacátého století. Jeho výpověď umožňuje čtenáři číst zároveň v několika rovinách.

Především v obrazech konkrétního života jednoho člověka otevírá vhled do převratných dobových změn tohoto století, od prožívání světa dítětem v malé vesničce s patriarchálními prvky počátku století až do dnešní dynamické podoby postindustriální a tzv. postmoderní doby konce tisíciletí.

Prostřednictvím emocionálně nasycených obrazů své autobiografie, s jemnou senzibilitou pro prožitý detail, zachycuje situace každodenního života dítěte. Líčí jeho prožitky, sleduje reálné příběhy konkrétního studenta v konkrétním čase. Zároveň při tom vede čtenáře k chápání obecných rozměrů člověka. Otevírá otázky osobního smyslu a hledání vztahu k životní praxi. Ukazuje, že lidské cítění a jednání se vždy vztahuje na určitou situaci, na konkrétní kontext situací. Potvrzuje, že v složitosti historicko-vývojových změn se individuální biografie neredukuje na jedinou dimenzi. Člověk není jednodimenzionální. A z mnoha dimenzí citlivě rozkrývá právě to, co chápe jako podstatné v celistvém komplexu životního úsilí a trvalého snažení.

Autobiografické vzpomínky prof. Dostála obsahují i rovinu „kantorské konfese“, jak sám říká. Jsou nejen vysvětlením, proč si zvolil učitelství jako své profesionální povolání. Podává existenciální vhled do smyslu učitelství,

jak jej sám prožíval. Sám to vyjadřuje slovy: „Ukázalo se, že právě literatura a také ochotnické divadlo i hudba (byl jsem členem vesnické kapely) mě učily hlouběji rozumět smyslu učitelství. Také jsem sám na sobě začal pociťovat, proč se mluví o tzv. ‚tragickém rysu‘ tohoto povolání. Tkví vlastně v neukončenosti, nehotovosti ‚díla‘, toho, co učitelé usilují vkládat do rozvíjející se bytosti svých žáků, co se teprve přetváří, až opustí učitele a školu, v jejich dospělosti, v trvalé rysy jejich osobnosti. Pozorujeme-li však kolem sebe život lidí, jejich každodenní projevy, pak nás učitele přece jen uklidňuje pocit, že na všech těchto lidech utkvívají nějaké stopy našeho působení, našeho hlasu, gesta, pohledu či úsměvu, který je podnítil jako žáky k zamyšlení a přemýšlení, k citovému prožívání nějaké své činnosti, svých nadějí či snů, svého jednání a chování k druhým. Takto se vlastně my učitelé setkáváme nakonec s výsledky toho, co jsme zasévali do nitra svých žáků a co se poté zpřítomnilo až v jejich budoucí dospělosti.“

Svým přístupem ke skutečnosti vybízí autobiografie prof. Dostála vědecké a odborné pracovníky v oblasti pedagogických věd uvažovat i o rovině metodologické. Citlivá emocionálně nasycená líčení se spojují s rozvinutou reflexivitou vědeckého pracovníka. Výklad jeho vzpomínek nese rysy kvalitativní metody, která odhaluje vnitřní perspektivu subjektu v jeho každodenní životní praxi. Prostřednictvím konkrétních životních situací a příběhů přináší reflexi etických implikací. Komunikace s lidmi a její interpretace otevírá rovinu sociální skutečnosti a její smysl. Tak se utváří prostor pro poznávání a sdělování problémů, blízkých reálnému životu, objevují se produktivní podněty jejich interpretace.

Sledovali jsme obrazy ze životního běhu, od prostého vesnického chlapce, který poznal, co je těžká zemědělská práce vlastní i blízkých, studenta, jenž platil svá studia jako zemědělský dělník a jako myč nádobí v jakémsi pařížském hotýlku, budoucího učitele, docenta a profesora vysoké školy, který začal svou učitelskou dráhu po studiích rokem nezaměstnanosti. Zároveň se tímto životem prosazuje veliké úsilí neustále směřovat kupředu po cestě, která akcentuje dimenze člověka. Úsilí vytrvalé, nenápadné a neokázalé, které však vede k vyšší úrovni života.

Blahopřeji prof. Dostálovi jménem svým i všech těch, kteří měli možnost se s ním po řadu desetiletí setkávat jako spolupracovníci na poli pedagogiky a na poli učitelského vzdělávání, i jako přátelé, ale také jménem jeho mnoha žáků. Přejeme mu zdraví a životní pohodu. Pohodu, která stále bude obsahovat i ono neutuchající snažení cesty vpřed, ať už ve studiích či v diskusích na setkáních pedagogů Pedagogické společnosti, jichž se stále aktivně účastní. Pohodu, která mu umožní přispívat svým vědáním i celoživotní zkušeností

k obohacování pohledů na problémy výchovy a přípravy učitele, jak se jeví, mimo jiné i v napětí člověka a vědotechniky, na konci našeho tisíciletí.

Jarmila Skalková

Doc. PaedDr. Chrudoš Vorlíček, CSc., se dožil sedmdesáti let

Dětství prožil ve třicátých letech demokratického Československa v Praze, kde se narodil 30. prosince 1927. V Praze-Smíchově studoval Reálné gymnázium za války a okupace. Po válce maturoval v roce 1947. Poté studoval na Pedagogické fakultě UK, která byla novou fakultou od roku 1946. Studoval učitelství i vědeckou pedagogiku. Ve školním roce 1950/51 učil češtinu a ruštinu v Praze-Hlubočepích, ale již 1. 9. 1951 byl přijat jako asistent na Katedru pedagogiky PdF UK. Svou kariéru vysokoškolského učitele zahájil v přelomové době diskontinuity demokratického systému, ale k demokratismu inklinoval, o čemž svědčí jeho dizertační práce: K. D. Ušinskij — reformátor ruské školy. Na základě obhajoby a rigorózních zkoušek v r. 1952 získal doktorát pedagogických věd. V letech 1953–56 absolvoval interní aspiranturu na Vysoké škole pedagogické pod vedením akademika O. Chlupa a získal tehdejší vědeckou hodnost kandidáta pedagogických věd (1958). V roce 1967 se habilitoval prací O specifčnosti dětské organizace v systému výchovy a v roce 1969 byl jmenován docentem v oboru pedagogika. Prožil období neustálým reforem vysokoškolského vzdělávání, zvláště vysokoškolského vzdělání učitelů základních a středních škol. Působil na všech typech vysokoškolského vzdělávání učitelstva, včetně Pedagogického institutu v Praze v letech 1959–64. Na obnovené Pedagogické fakultě UK pak působil nepřetržitě až do důchodu v roce 1993.

Vyučoval všem pedagogickým disciplínám obsaženým v učebních plánech učitelského i odborného studia pedagogiky. Jeho publikační i redaktorská činnost byla obsáhlá, čítá 115 bibliografických položek z let 1952–1996.

V padesátých a šedesátých letech se docent Vorlíček soustřeďoval na problematiku dětského hnutí a jeho organizace. Nejznámější je jeho práce Kapitoly z teorie dětské organizace (SPN, Praha 1967).

Dalším jeho zájmem byla teorie a vývoj učitelského vzdělávání. V r. 1971 při příležitosti 25. výročí zřízení Pedagogické fakulty UK zpracoval s J. Suchým jako výkonný redaktor sborník s názvem Pedagogická fakulta UK 1946–1971. K vývoji učitelského vzdělávání publikoval řadu studií, např. Pedagogická příprava učitelů (1985), z nichž poslední je z roku 1996 a má

název Z historie Pedagogické fakulty UK v Praze. Tato studie vznikla u příležitosti 50. výročí založení fakulty.

V sedmdesátých a osmdesátých letech se jubilant zaměřil na zpracovávání učebních textů pro studenty. Známé jsou Úvod do pedagogiky (1970), Pedagogika (1982, 1983), Úvod do teorie výchovy (1984) a v roce 1994 nově zpracovaný Úvod do pedagogiky.

Velkou pozornost věnoval vztahu obecné didaktiky a speciálních oborových didaktik. Inicioval na toto téma celostátní konferenci Speciální didaktiky jako vědní obory, která se konala ve dnech 13.–15. října 1981 v Praze. Následovala řada dalších konferencí, např. také na Pedagogické fakultě v Ostravě. Tato problematika je jednou z klíčových při koncipování i realizaci kvalitní učitelké přípravy na všech učitelských fakultách a vysokých školách univerzitního i technického charakteru nejen u nás, ale i v zahraničí.

Jubilant pracoval vždy svědomitě a jeho stopy najdeme také v Pedagogické společnosti od jejího založení v r. 1964. V roce 1970 zpracoval jako odpovědný redaktor spolu s M. Števcovou ze Slovenska Soupis všech pracovišť a jejich personálního obsazení v oboru pedagogických věd v celém Československu před normalizací v roce 1970 (Rozhledy č. 11). Dnes je to cenný historický dokument k dějinám pedagogiky.

Docent Vorlíček spolupracoval s mnoha pracovišti i jednotlivci. Publikoval v řadě odborných časopisů a v učitelském tisku. Bylo by jistě potřebné uveřejnit ve formě přístupné i mladé generaci pedagogů a učitelů jeho osobní bibliografii. Pro historiky pedagogiky je to však potřeba nutná.

Přejeme jubilantu zdraví a neutuchající aktivitu, kterou stále projevuje ve prospěch české pedagogiky.

Vladimír Krejčí

Šedesát pět let doc. PhDr. Františka Horáka, CSc.

Jubilant pochází z Nepoměřic v okrese Kutná Hora, kde se narodil 8. ledna 1933 v rolnické rodině. Svě dětství prožil šťastně na rodné hroudě uprostřed přírody, ne tak již válku a poválečnou dobu, kdy si uvědomil složitosti života a své existence. Studoval na Reálném gymnáziu v Kutné Hoře a tam v roce 1952 maturoval. Jeho orientace na vysokoškolské vzdělání byla zmařena podmínkami začínající kolektivizace jeho rodné vsi. Zapsal se sice na inženýrské studium na ČVUT v Praze, ale získat ubytování v Praze nebylo možné. Přihlásil se proto na výzvu ministerstva školství k učitelské

službě v pohraničí. Nastoupil na národní škole v Jablonném v Podještědí. Jeho učitelské působení bylo přerušeno základní vojenskou službou v letech 1953–55. Po návratu se kvalifikoval pro učitelství na 1. stupni ZŠ a zároveň zahájil studium při zaměstnání na Vyšší pedagogické škole v Praze pro učitelství 2. stupně (roč. 6–9) ZŠ v aprobaci matematika — fyzika. Studium ukončil státní závěrečnou zkouškou v roce 1959 již jako zakladatel rodiny. V roce 1958 a 1961 se rodina rozrostla o dvě děti. Přibýlo starostí, zvláště když manželka těžce onemocněla. Jeho další studium na matematicko-fyzikální fakultě UK v Praze tyto starosti a komplikace znemožnily. Rodina se přestěhovala do Zákup u České Lípy, kde měla lepší prostorové podmínky. Hluboké poznání požadavků na učitelskou profesi jej přivádí ke studiu pedagogiky a psychologie jako učitelské aprobace pro střední pedagogické školy na FF UK v Praze. V zaměstnání byly jeho schopnosti tak výrazné, že byl ustanoven vedoucím kabinetu psychologie na KPÚ v Ústí n. Labem, kde založil pedagogicko-psychologickou poradnu. V roce 1969 úspěšně ukončil studium a od 1. 8. 1969 byl přijat jako odborný asistent na Pedagogickou fakultu UP v Olomouci. V roce 1970 obhájil rigorózní práci „Problémové vyučování na ZŠ“ a složil rigorózní zkoušky k získání titulu PhDr. z oboru pedagogických věd. V letech 1978–1981 se podrobil aspirantskému studiu u prof. D. Tollingerové a předložil kandidátskou dizertaci „Učebnice jako prostředek rozvíjejícího vyučování“, kterou obhájil na FF UK v Bratislavě v roce 1982.

Vypětí duševních i fyzických sil přispělo k onemocnění a k vážným zdravotním komplikacím stejně jako rodinné starosti. Pozitivně nepřispěla ani komplikace v habilitačním řízení, způsobená politickými překážkami, které skončily teprve po listopadu 1989. V dubnu 1990 byl jmenován docentem, a to již jako v konkursu přijatý vedoucí katedry pedagogiky s celoškolskou působností na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Přispěl svou osobností k vytvoření dělného týmu, který konsolidoval učitelskou i odbornou pedagogickou kvalifikovanost pro transformační proces našeho školství po roce 1989. Na úkoly byl dobře připraven svou prací a předchozími zkušenostmi. Jeho zdraví mu však nedovolilo pokračovat v náročné funkci. Byl nucen odejít, fyzicky handicapován, do důchodu. Nikdy však nepodlehł beznaději, nepřestal pracovat a je dosud platným členem pedagogického týmu na UP v Olomouci a nadále spolupracuje i s dalšími pracovišti učitelských a pedagogických fakult.

Jeho domovské pracoviště připravilo k jeho 60. narozeninám přehled jeho bohaté vědecké i učitelské činnosti s neúplnou bibliografií jeho publikační činnosti. Zájemci se s ní mohou seznámit ve Sborníku Acta universitatis

Palackianae Olomucensis, facultas paedagogica XII, 1991, studia paedagogica 1.

Jubilant je pln zájmu o dění, nejen pedagogické, ale hlavní jeho pomoc je zaměřena na generaci mladou, její další kvalifikační přípravu a podporu jejich tvůrčí aktivity.

My, jeho přátelé, mu přejeme do dalších let dosavadní energii a radost z aktivity ve prospěch budoucnosti.

Vladimír Krejčí

Erratum

Oprava se týká článku Chruďoše Vorlíčka Ke školské terminologii (číslo 3/97). Citujeme z dopisu autora, kterým redakci na chyby upozornil:

„Na s. 93, 7. řádek shora a na s. 94, 13. řádek shora má být správný tvar *málotřídní škola*. Práce K. Tupého na s. 94, 3. ř. zdola se nazývá: K didaktickým problémům *málotřídních škol*.“

Autor připojil i vysvětlení: „Smyslem poznámky je právě skutečnost, že tvar *malotřídní* je nesprávný. Nejde o to, že třídy jsou malé, ale že na dané škole je tříd *málo*, tj. jedna, dvě, popř. tři. Proto se také pojednává o školách s menším počtem tříd. Tříd je méně než ročníků. Pojem a termín *málotřídní škola* osvětluje také Ladislav Hintnaus ve stati *Modernizace a individualizace vyučování na málotřídní škole*, Pedagogická orientace 1993, č. 8–9, s. 43–48.“

Omlouváme se autorovi i čtenářům.

Informace pro autory

Máte-li zájem publikovat v našem časopise, můžete se obrátit na adresu redakce (viz tiráž).

Pokud pošlete příspěvek na disketě, připojte k němu i *výtisk na papíře*, kde můžete uvést další poznámky pro sazbu. Optimální formát příspěvku je Text602. Použijete-li k přípravě dokumentu program MS Word, *provedte uložení ve formátu T602* (nabídka Soubor/Uložit jako — typ dokumentu „T602“) nebo *ve formátu MS DOS* (stejná nabídka — typ dokumentu „MS DOS s oddělovači řádků“). Vzhledem k neslučitelnosti různých verzí a značnému nebezpečí přenosu počítačových virů *nemohou být příspěvky ve formátu Word z bezpečnostních důvodů zpracovány*. Obrázky (pouze černobílé) musí být dostatečně kontrastní. Využijte služeb sítě Internet, do níž je zapojena většina škol, a pošlete příslušný soubor elektronickou poštou na adresu rybicka@mendelu.cz. Uveďte vždy Vaši přesnou adresu včetně telefonu. U odborných statí připojte abstrakt a klíčové pojmy.

Od čísla 1/98 budou všechny příspěvky upravovány podle platných (novelizovaných) norem, zejména ČSN 01 6910 — „Úprava písemností psaných strojem nebo zpracovaných textovými editory“, ČSN 88 0220 — „Úprava rukopisů pro sazbu“ a ČSN ISO 690 — „Bibliografické citace“. Prosíme autory, aby tyto normy rovněž respektovali.

Rozsah příspěvků: hlavní stati — max. 15 stran, diskusní sdělení — max. 8 stran, aktuální informace, zprávy o konferencích, seminářích apod. — max. 4 strany, recenze nových publikací — max. 4 strany, informace o nových knihách, učebních textech, zajímavých diplomových pracích a disertacích — max. 2 strany. Nevyžádané rukopisy a diskety se nevracejí.

Redakce

Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č.,
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 1998 a žádám(e)
o její zaslání (zasílání) v počtu exemplářů na adresu

Datum: Podpis:

Pedagogická orientace, Brno 1997, 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., (Brno),
PhDr. Milena Kurelová, CSc., (Ostrava),
PhDr. Dana Tomanová, CSc., (Olomouc)

Adresa redakce: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.

Ústav ped. věd FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno

Administrace: PaedDr. M. Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno

Tel., 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

ISSN 1211-4669