

1. PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ

1.1 PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ Z HLEDISKA TEORIE A PRAXE

Stanislav Bendl

Klíčová slova: znalostní společnost, strukturované studium, souběžný a následný model učitelské přípravy, trendy učitelského vzdělávání, pedagogická praxe, klinický semestr, klinický rok, nový model pedagogické praxe na PedF UK v Praze

⇒ Po prostudování kapitoly budete schopni:

- popsat základní modely přípravy učitelů;
- charakterizovat trendy učitelského vzdělávání ve vyspělých evropských zemích;
- zdůvodnit význam pedagogické praxe v procesu stávání se učitelem;
- popsat funkce pedagogické praxe;
- charakterizovat vybrané modely pedagogické praxe v ČR a jejich začlenění do celkové přípravy budoucích učitelů.

VÝZNAM VZDĚLANOSTI ROSTE

Úloha vzdělávání a úroveň jeho kvality stojí v popředí pozornosti všech vyspělých zemí. S postupujícím časem je vzdělávání přiznávána čím dál tím větší hodnota, neboť **vzdělanost představuje faktor kvality společnosti a zdroj její prosperity.**

Již řadu let se hovoří o znalostní společnosti. Řada dokumentů, zpráv a prohlášení opakovaně zdůrazňuje význam vzdělání. Od dnešního mladého člověka se očekává, že bude plnit požadavky, které na něho klade hospodářská a sociální sféra procházející radikálními změnami. Mladí lidé stojí před úkolem skloubit nároky spojené s osvojováním speciálních oborů, informačních a komunikačních technologií, cizích jazyků s nároky, které se týkají poznání a respektování lidských hodnot, tolerance a solidarity. V řešení tohoto složitého úkolu připadá **klíčová role učitelům.**

Hlavní zárukou kvalitního vzdělávání mladé generace jsou vysoce **kvalifikovaní a motivovaní učitelé.** Dnešní učitelé se v dosud nebývalé míře musejí vyrovnávat s rostoucími požadavky a úkoly, které na ně klade společnost a učitelská profese jako taková. Ruku v ruce se zvyšujícími se nároky na učitelskou profesi by měla jít pozornost věnovaná přípravnému vzdělávání učitelů a opatřením, která mají usnadnit jejich přechod do zaměstnání.

NÁROČNOST UČITELSKÉ PROFESE

Stupňující se požadavky na dnešního učitele souvisí nejenom s pokroky v oblasti vědy a techniky, rozvojem informačních a komunikačních technologií či obrovským nárůstem nových poznatků a informací, ale také se silícím **multikulturním rázem sociálního prostředí, sociálně patologickými jevy u dětí a mládeže.**

Tato fakta a tyto okolnosti vyžadují od učitele, aby disponoval obrovskou sumou znalostí a specifických dovedností, které mu umožní na stávající situaci **adekvátně reagovat.** Náročnost učitelské profese se logicky odráží v tom, k čemu má učitel své žáky vést, v jakých oblastech má napomáhat jejich rozvoji. V této souvislosti se můžeme zmínit o známé a všeobecně uznávané „Delorsově“ koncepci čtyř pilířů vzdělávání.

České školství, jak je patrné např. z pojetí cílů vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), přijalo v zahraničí všeobecně uznávanou formulaci 4 pilířů, resp. základních cílů vzdělávání pro 21. století, kterým má škola věnovat stejnou pozornost.

Čtyři pilíře vzdělávání pro 21. století:

1. učit se poznávat (zvládnout metody, jak se učit; umět využívat nové informační a komunikační technologie; orientovat se v množství informací; umět kriticky myslet; naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat je),
2. učit se jednat (získávat životní dovednosti),
3. učit se žít společně (respektovat a uznávat druhé; tolerovat odlišnost; pracovat v týmech),
4. učit se být (získávat schopnost sebereflexe a autoregulace; jednat s větší autonomií; přijímat osobní odpovědnost za své činy a rozhodnutí).

Obecně je možno konstatovat, že zlepšení kvality vzdělávání závisí především na zlepšování nábory, přípravy, společenského postavení a pracovních podmínek učitelů.

Tým autorů studijních textů, tj. spolupracovníků z Univerzity Karlovy v Praze – Pedagogické fakulty, se zaměřuje na jednu z výše uvedených oblastí, totiž přípravu učitelů. Tuto širokou oblast ovšem nepokrývá celou, ale orientuje se především na problematiku pedagogické praxe, která je součástí pregraduální přípravy učitelů. Náš text se tedy zaměřuje na **pregraduální přípravu učitelů ve vztahu k pedagogické praxi studentů učitelství**.

1.1.1 STRUKTUROVANÁ STUDIA A JEJICH DOPADY NA VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Pasáž věnovaná strukturovaným studiím je záměrně zařazena na počátek úvodní kapitoly, neboť na některé následující informace (týkající se např. modelů přípravy učitelů) je třeba nahlížet s vědomím možných posunů a korekcí, ke kterým může v jednotlivých státech docházet právě v důsledku zavádění strukturovaných studií.

Učitelské vzdělávání je nyní v České republice **v procesu transformace**, a to zejména v důsledku budování společného evropského rámce pro vysokoškolské vzdělávání, jak byl nastíněn v **tzv. Boloňské deklaraci**, která byla v roce 1999 podepsána ministry zodpovědnými za vysoké školství z 29 evropských zemí. Zde je deklarován přechod na strukturované třístupňové studium: bakalářské – magisterské – doktorské. Smyslem tohoto konceptu je srovnatelnost stupňů vysokoškolského vzdělávání a zvýšení prostupnosti tohoto vzdělávání. Boloňský proces se logicky dotknul učitelského vzdělávání.


Zásah do učitelského vzdělávání se projevuje v nutnosti **strukturovat pregraduální učitelskou přípravu** do bakalářského a na něj navazujícího magisterského studijního programu. Zavádění strukturovaných studií bylo spojováno s určitými předpoklady či pozitivními očekáváními. Strukturování pregraduální učitelské přípravy však spolu s očekávanými pozitivními dopady s sebou také přináší nezanedbatelná rizika.

Strukturovaná studia a jejich očekávaná pozitiva:

1. struktura studia teoreticky umožňuje větší prostupnost programů mezi jednotlivými vysokými školami v ČR,
2. odstupňovaný systém studia je současně i východiskem pro řešení otázek souvisejících se zvyšujícím se počtem studentů vysokých škol,
3. zavedení strukturovaného studia umožní zvýšit efektivitu využití prostředků vynakládaných na terciární vzdělávání – sníží se procento studentů, kteří ukončují vysokou školu předčasně,
4. struktura studia přináší možnost ukončit studium po absolvování jeho prvního stupně. To nelze u jednostupňového studia, kde studenti, kteří nedokončují studia z různých důvodů, odcházejí bez dosažení jakéhokoliv kvalifikačního stupně.

Rizika spojovaná se zaváděním strukturovaných studií:

- 1) snižování nezbytné gradace pro výkon učitelského povolání,
- 2) odklon od paralelního (souběžného) modelu pregraduální přípravy učitelů a přechod na model semikonsekutivní,
- 3) zmenšování prostoru pro profesionální přípravu učitelů, zejména v případě pedagogické praxe a souvisejících kurzů,
- 4) nárůst „učitelské administrativy“.

 Diskutujte podrobněji pozitiva a negativa strukturace učitelské přípravy.

1.1.1.1 Učitelská příprava a její složky

Výstupem z bakalářského studia na pedagogických fakultách a dalších fakultách vzdělávajících budoucí učitele není v ČR učitelská kvalifikace (definovaná zákonem o pedagogických pracovnících z roku 2004). Učitelskou kvalifikaci pro vyučování na 2. stupni základních škol a středních školách může získat pouze absolvent magisterského studia.

Učitelská příprava v ČR sestává v současné době z pěti složek.

Složky učitelské přípravy v ČR:

- složka oborově předmětová,
- složka předmětově didaktická,
- složka pedagogicko-psychologická,
- složka univerzitního základu,
- složka pedagogické praxe.

Výše uvedených pět složek učitelské přípravy lze redukovat na menší počet kategorií. Můžeme proto konstatovat, že z hlediska obsahu sestává přípravné vzdělávání učitelů ve vyspělých evropských zemích ze **dvou hlavních složek**.

1) Všeobecná/oborová příprava

Zaměřuje se na všeobecné vzdělání a na zvládnutí předmětu či předmětů. Smyslem studia je osvojení si zevrubných vědomostí v jednom nebo několika učebních předmětech (aprobacích) a získání solidních všeobecných znalostí.

2) Pedagogická příprava

Zaměřuje se na získání teoretických znalostí a praktických dovedností, které se týkají vlastní výuky. Součástí této přípravy jsou rovněž kurzy věnované školské legislativě, dějinám výchovy/pedagogiky, sociologii výchovy, psychologii, vyučovacím metodám a metodologii. S výjimkou závěrečné kvalifikační fáze probíhající „při zaměstnání“ je součástí této přípravy rovněž krátkodobá a (většinou) neplacená pedagogická praxe. Účelem této složky přípravy je umožnit budoucím učitelům hlouběji se seznámit s teoretickými i praktickými aspekty jejich budoucího povolání (Eurydice, 2002, s. 22).

1.1.1.2 Dva plus jeden model učitelské přípravy

V odborné pedagogické literatuře se v souvislosti s přípravou učitelů v evropských zemích uvádějí 2 základní modely vzdělávání učitelů. Klasifikace je založena na souběhu nebo nesouběhu oborové a pedagogické přípravy budoucích učitelů.

- 1) souběžný (paralelní, integrativní) model,
- 2) následný (konsekutivní) model.

Tyto dva odlišné přístupy nejenom dokumentují historicky danou dvojkolejnost učitelské přípravy, ale rovněž odrážejí zásadní rozdíly v chápání učitelské profese (Urbánek, 2004, s. 23). V následující části uvedeme základní charakteristiky souběžného a následného modelu přípravného studia učitelů. Zmíníme se také o alternativních modelech učitelské přípravy.

1) Souběžný model

V rámci souběžného modelu jsou studovány jednotlivé složky studia paralelně, tj. současně. Student, který má být budoucím učitelem, studuje vybrané aprobační předměty (předmět), např. matematiku a němčinu, a zároveň k tomu studuje kurzy (předměty), které ho vybavují učitelskou kompetencí (pedagogické, psychologické a didaktické disciplíny, předměty tzv. všeobecného

základu, praktická příprava).

Souběžný model tedy zahrnuje hned od počátku studium jednoho nebo více vyučovacích předmětů a zároveň teoretickou a praktickou pedagogickou přípravu. Tento model byl donedávna (do zavedení strukturovaných studií) typický pro pregraduální přípravu učitelů na našich pedagogických fakultách a ve velké řadě zemí Evropské unie, zejména v přípravě budoucích učitelů primárního vzdělávání (učitelství pro 1. stupeň základní školy).

Tam, kde příprava probíhá podle souběžného modelu, se studenti rozhodují pro učitelské povolání velmi brzy. Tomu odpovídající příprava tudíž probíhá delší dobu než tam, kde se studuje v rámci následného modelu, u něhož dochází k rozhodnutí pro učitelskou dráhu až mnohem později, tj. po dosažení prvního stupně terciární kvalifikace. Období speciální učitelské přípravy je proto v případě následného modelu relativně krátké.

2) Následný model

V případě následného modelu se dostane studentovi nejprve vzdělání ve studovaném oboru (např. matematice a němčině), tj. účastníci studia studují v první fázi „pouze“ předměty nebo obory, v nichž hodlají získat akademický diplom. Teprve před koncem nebo po dokončení první úrovně terciárního vzdělávání v oboru (první fáze studia) následuje v další fázi studia speciální profesní pedagogické studium, díky němuž získají studenti kvalifikaci učitele. Student tak nejdříve vystuduje samotný obor, a až poté je vzděláván v tom, jak má tento obor vyučovat ve škole, jaké jsou vývojové charakteristiky dětí, jak pracovat se třídou jako skupinou, jak diagnostikovat sociální vztahy ve třídě či jak předcházet kázeňským problémům. Stručně řečeno, v následném modelu je od sebe oddělena složka předmětová a pedagogická.

Pokud je příprava učitelů organizována podle následného modelu, je při plánování počtu studijních míst daleko obtížnější (ve srovnání se souběžným modelem) odhadnout na několik let dopředu počet kvalifikovaných učitelů, kteří budou pro uspokojení budoucí poptávky k dispozici.

V ČR je následný model využíván pouze omezeně, např. v rámci tzv. doplňujícího pedagogického studia (DPS). Za klasický příklad země s následným modelem vzdělávání učitelů bývá označováno Německo, byť i zde se jedná spíše o kombinaci obou přístupů.

Je logické, že realizace jednoho či druhého modelu má vliv na pregraduální přípravu učitelů. Oba modely mají svá pozitiva, ale i slabší místa. V některých zemích oba modely dokonce koexistují.

3) Alternativní způsoby přípravy

Kromě souběžného a následného modelu, podle kterých je nejčastěji organizováno přípravné vzdělávání učitelů, existuje ještě třetí model či varianta učitelské přípravy. Jedná se o tzv. alternativní způsoby přípravy.

V řadě zemí se alternativní způsoby učitelské přípravy vůbec nevyskytují. V zemích, kde se přesto uplatňují, byly zavedeny kvůli nedostatku učitelů, tj. jako cesta k nutnému získání určitého počtu kvalifikovaných učitelů. Alternativní modely učitelské přípravy mohou mít formu studia na částečný úvazek nebo formu tzv. distančního studia (podrobněji: Eurydice, 2002, s. 31).

1.1.1.3 Tři modely přípravy učitelů

Jiná klasifikace modelů učitelské přípravy vychází ze způsobu nabývání pedagogických (učitelských) dovedností a z pojetí pedagogické praxe. Navíc odráží historický pohled na způsob a „filozofii“ přípravy učitelů.

Základní (nejobecnější) přehled modelů přípravy učitelů uvádí ve svém příspěvku Hanušová (2005), která vychází z práce Wallaceho (1994). Jedná se o následující modely:

1. model imitativní,
2. model aplikované vědy,

3. model reflektivní.

1) Imitativní model

Tento model se využíval zhruba do poloviny 20. století. Byl adekvátní pro statickou společnost, kde se dalo počítat pouze s relativně malými změnami v oblasti výchovy a vzdělávání. Klíčovou roli v přípravě budoucích učitelů hrála nápodoba (imitace).

2) Model aplikované vědy

K jeho rozvoji docházelo v padesátých letech 20. století. Ještě dnes do značné míry přetrvává na mnoha univerzitních pracovištích. Tento model vychází z předpokladu, že veškeré problémy praxe mohou být vyřešeny aplikováním nejnovějších teoretických poznatků získaných empirickým výzkumem. Existuje jakási dělba práce mezi vědcem daného oboru a praktikem – pedagogem (učitelem), který své problémy neřeší samostatně, ale ve spolupráci s odborníky, kteří mají za úkol aktualizovat jeho vědomosti v rámci dané problematiky. Případné neúspěchy učitelů jsou přičítány nesprávnému pochopení nebo nesprávné aplikaci vědeckých poznatků.

3) Reflektivní model

Reflektivní model představuje v dnešní době respektovaný model přípravy učitelů, neboť odpovídá požadavkům současné dynamicky se rozvíjející společnosti a zrychlenému postupu nárůstu vědeckých poznatků. Tento model je úzce spjat se jménem D. A. Schön, autora dnes už klasické monografie „The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action“ z roku 1983. Reflektivní model respektuje jak komplexnost situace, tak kompetence praktikujícího profesionála čili učitele.

Při pohledu na tyto tři modely přípravy učitelů (které se úzce váží k pedagogické praxi) nás nutně musí napadnout otázka, který model je z hlediska přípravy na učitelskou profesi nejvhodnější. S tím se pojí další otázka. Co je to dobrá, kvalitní, smysluplná či efektivní pedagogická praxe? Taková, kdy student učitelství pozoruje vzorový učitelův výkon? (viz imitativní model) A v kladení otázek můžeme dále pokračovat. Má pro studenta učitelství smysl vidět vyučovací hodinu, která má do vzorové hodiny daleko? Jeví se jako optimální takový model pedagogické praxe, kde reálné školní prostředí představuje „laboratoř“, která slouží studujícím k tomu, aby si mohli ověřit, zda a do jaké míry teoretické poznatky získané na pedagogické fakultě fungují v praxi? (viz model aplikované vědy).

Prvky či vybrané aspekty všech tří modelů učitelské přípravy aplikované na pedagogickou praxi mají své opodstatnění, a to s důrazem na všudypřítomnou **reflexi**. Vidět vzorovou vyučovací hodinu má pro studenta učitelství zcela jistě svůj smysl v případě, když ví, jak s „ukázkou“ naložit, tj. nikoli otrocky imitovat práci učitele, ale reflektovat ji s ohledem na svoji vlastní rozvíjející se profesní identitu. Podobně má určitě smysl shlédnout i nepovedenou vyučovací hodinu, pokud následuje její fundovaný rozbor, pojmenování toho, co se nepovedlo, proč se to nepovedlo, a pokud je vše doprovázeno hledáním a navrhováním vlastních alternativ.

Z výše uvedeného plyne jednoduchý závěr: **kvalitní je taková pedagogická praxe, v rámci které je u studentů učitelství podporován proces učení**. K tomu můžeme ještě dodat, že proces učení je méně závislý na tom, co studenti učitelství vidí, a více na tom, jakým způsobem viděné reflektují.

✍ Diskutujte podrobněji pozitiva a negativa souběžného a následného modelu. Poté si vyhledejte studii P. Urbánka a porovnejte své závěry se závěry autora. URBÁNEK, P. Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In HAVEL, J.; JANÍK, T. (ed.) Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. Brno : MU, 2004, s. 20-28. ISBN 80-210-3884-5. Souvisí nějak typ používaného modelu vzdělávání učitelů s tím, pro jakou školskou úroveň budoucí učitele připravuje?

1.1.1.4 Přístup k přípravnému vzdělávání učitelů v evropských zemích

Přístup k přípravnému vzdělávání učitelů nižších sekundárních všeobecně vzdělávacích

škol je možné v podstatě omezit v jednom nebo dvou časových bodech přípravy. Počet omezení se odvíjí od toho, zda příprava probíhá podle souběžného nebo následného modelu. **V případě souběžného modelu** se o přístupu rozhoduje pouze jednou, tj. na samém začátku studia při přijímání. **V případě následného modelu** existují dva body, kde se rozhoduje o přístupu k učitelskému studiu. První bod se váže k přístupu k všeobecné/oborové vzdělávací fázi přípravy (zpravidla se kryje s nástupem do univerzitního studia, nikoli do učitelské přípravy jako takové), druhý bod odpovídá přístupu k druhé fázi (pedagogické přípravě) následně organizované přípravy, jejíž podmínky mohou být odlišné od podmínek přístupu k první fázi (Eurydice, 2002, s. 24).

Přístup k přípravnému učitelskému vzdělávání může být buď **otevřený**, nebo **omezený**. **V případě otevřeného systému** existuje pouze jediná podmínka přijetí ke studiu, a to vysvědčení o absolvování vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3) či jiné ekvivalentní osvědčení. U přípravy, která je organizovaná podle následného modelu, je možné označit systém přístupu za otevřený, když jedinou podmínkou přijetí do fáze pedagogické přípravy je kvalifikace dosažená absolvováním „všeobecného/oborového vzdělávání“ (zpravidla odpovídá dosažení univerzitního diplomu).

V případě omezeného systému je přístup k přípravnému učitelskému vzdělávání navíc ještě závislý (vedle vysvědčení o absolvování vyšší sekundární školy nebo „všeobecného/oborového vzdělávání“) na výsledku výběrového řízení.

Výběrová kritéria a počet studijních míst, která jsou k dispozici, mohou být stanoveny centrálně (na celostátní, popř. regionální úrovni), nebo lokálně jednotlivými vzdělávacími institucemi. Ve většině evropských zemí je přístup k přípravnému vzdělávání učitelů omezen bez ohledu na model, v rámci kterého se příprava realizuje.

Pokud se týká počtu uchazečů o přijetí k učitelské přípravě, existují podobné statistiky (Eurydice, 2002) pouze v několika málo zemích. Mezi zeměmi, kde byly k dispozici příslušné údaje o počtu uchazečů a počtu přijatých (učitelství pro všeobecné nižší sekundární vzdělávání), byly shledány velké rozdíly. Podle údajů vztažených k akademickému roku 2000/2001 (Eurydice, 2002, s. 30) bylo např. do učitelské přípravy v Dánsku přijato 91,7 % uchazečů. Důvodem je poměrně volný přístup k učitelské přípravě (výběrové řízení je zavedeno jen v několika vzdělávacích institucích). Pokud se týká zemí s omezeným přístupem k učitelské přípravě, byl podíl přijatých uchazečů poměrně vysoký v Maďarsku (73,5 %), zatímco v České republice byl poměrně nízký (26,8 %).

1.1.1.5 Přejít do reálného školního prostředí

Ve vyspělých zemích se dbá na to, aby byl učitel připraven na přechod do reálného prostředí, do profesního života. Toho se dosahuje jednak kvalitní přípravou během celého učitelského studia, jednak „opatřeními“, která se váží k **dlouhodobější pedagogické (učitelské) praxi a institutu uvádějícího učitele**.

V některých zemích realizují tzv. **závěrečnou kvalifikační fázi „při zaměstnání“**, kterou je možné vymezit jako období přechodu mezi počáteční přípravou učitelů a jejich vstupem do profesního života jako plně kvalifikovaných učitelů. Zpravidla se jedná o závěrečnou fázi přípravného vzdělávání. Tato část vzdělávacího programu bývá obvykle povinná a na její organizaci většinou spolupracuje vzdělávací instituce, na které probíhala příprava daného učitele (studenta učitelství). V tomto období nemají ještě učitelé (studenti učitelství) plnou kvalifikaci a většinou jsou považováni za „kandidáty učitelství“ nebo „učitelské praktikanty“. Tráví hodně času v reálném pracovním prostředí školy (např. na základní škole), kde plní velkou část úkolů, které je čekají, až se stanou plně kvalifikovanými učiteli. Za svou práci jsou placeni. Pracovník úvazek mají však ve srovnání s „kmenovými“ učiteli škol nižší (zhruba o polovinu), aby mohli plnit i své ostatní studijní úkoly, které také tvoří povinnou součást přípravy (včetně účasti na přednáškách a seminářích). Plně kvalifikovanými učiteli se stávají až na konci této fáze, a to po splnění řady hodnotících kritérií. Závěrečná kvalifikační fáze „při zaměstnání“ trvá obvykle alespoň jeden školní rok (Eurydice, 2002, s. 57-59, 66-68).

Institut uvádějícího učitele patří mezi opatření na podporu začínajících učitelů. V České republice donedávna řešily problematiku uvádějících učitelů vyhlášky ministerstva školství

(č. 79/1977 Sb. a č. 61/1985 Sb.), které obsahovaly paragrafy týkající se uvádění začínajících učitelů (č. 79/1977 Sb.), resp. začínajících pedagogických pracovníků do praxe (č. 61/1985 Sb.). Vyhláška z roku 1985 byla zrušena k 1.9.2005 vyhláškou č. 317/2005 Sb., která se již, bohužel, o uvádění začínajících učitelů, resp. pedagogických pracovníků nezmiňuje. V současné době tak není v platných právních předpisech stanovena povinnost zavádět funkci uvádějího učitele. Ředitel školy je podle ustanovení § 164, odst. 1, písm. c) školského zákona odpovědný za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb, a je tudíž na něm, jakým způsobem se své zodpovědnosti zhostí. Ředitelé škol však většinou přidělují začínajícím učitelům tzv. uvádějího učitele a kontinuálně tak pokračují v zavedené praxi, aniž by jim to stanovil jako povinnost nějaký právní předpis. Institutu uvádějího učitele se rovněž může nepřímo týkat § 164, odst. 1, písm. e) školského zákona, kde se hovoří o tom, že ředitel školy vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Jelikož první rok učitelství může být pro začínajícího učitele velmi obtížný, snaží se vedení škol poskytnout těmto „ohroženým“ učitelům podporu ze strany odborně zdatných a zkušených kolegů. Z tohoto důvodu přidělují ředitelé škol začínajícímu učiteli jednoho z kolegů, který je pověřen mu poskytnout soustavnou pomoc a radu. Dvěma hlavními cíli podpůrných opatření zavedených na pomoc začínajícím učitelům s plnou kvalifikací jsou: 1) usnadnění prvních kroků v učitelství, 2) snížení pravděpodobnosti odchodu ze zaměstnání na samém jeho počátku.

V zemích, které mají propracovanou podpůrnou soustavu, zavádějí na podporu začínajících učitelů opatření dvojího druhu (Eurydice, 2002, s. 73):

- 1) **Podpůrná opatření** speciálně koncipovaná pro poskytování rad a pomoci začínajícím učitelům.
- 2) **Povinné školení** během prvního roku v zaměstnání.

Délka doby, po kterou se začínajícím učitelům poskytuje podpora, se mezi jednotlivými zeměmi liší, obvykle však trvá nejméně jeden (první) školní rok. Počet vyučovacích hodin začínajících učitelů je stejný jako u jejich zkušenějších kolegů. Začínající učitelé, pokud to situace umožňuje, nebývají hned od počátku pověřováni některými úkoly či funkcemi (třídnictví).

1.1.2 TRENDY UČITELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

V současné době se ve vyspělých evropských zemích věnuje přípravě učitelů velká pozornost. Systémy a modely učitelství jsou však poměrně různorodé. Velké rozdíly existují zejména v/ve:

- typech institucí (pedagogickou přípravu poskytují pedagogické fakulty univerzit, katedry pedagogiky, neuniverzitní instituce, jednoúčelové či víceúčelové instituce),
- stupni autonomie institucí (sahá od přísné státní kontroly až po vysoký stupeň autonomie),
- podmínkách přijímání studentů,
- organizaci a struktuře přípravy (podíl oborových, odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů, poměr mezi teorií a praxí).

Různorodost systémů a modelů učitelství je podmíněna mnoha faktory. Roli zde hrají jak ekonomické poměry, tak tradice jednotlivých zemí. Obojí je spojeno s očekáváním veřejnosti, pokud se jedná o výsledky výchovně vzdělávacího působení. Klíčovou otázkou je, v čem vidí vzdělávací systém své priority.

Přes všechna národní a regionální specifika působí na školu a potažmo i na učitelství faktory, které mají určitý **globální charakter**. Jedná se zejména o potřeby pracovního trhu, které jsou v podstatě stejné či podobné ve všech vyspělých evropských zemích, a rovněž o do značné míry obdobnou sociálně politickou situaci evropské společnosti. Tyto faktory spolu se společnou kulturní tradicí a systémem hodnot evropských zemí vyústily v myšlenku evropské dimenze ve vzdělávání (Váňová, 1997, s. 5-6).

Přestože neexistuje jeden všeobecně přijímaný a respektovaný optimální model přípravného učitelství, je možné vysledovat určité **obecné trendy** (směry vývoje).


V současné době je možno vysledovat následující tendence, které se projevují v přípravě učitelů (zejména pro všeobecné nižší sekundární vzdělávání) ve vyspělých evropských zemích.

Trendy učitelského vzdělávání:

- terciární úroveň přípravy,
- univerzitace (snaha o zařazení učitelského vzdělávání do rámce univerzit),
- začleňování výzkumu do přípravy/výuky (učitelská příprava získává charakteristiky typické pro univerzitní studium),
- uniformizace poskytování přípravného vzdělávání (snahy o dosažení větší jednotnosti v učitelské přípravě – kontext tohoto úsilí je však v jednotlivých zemích odlišný: organizace povinného vzdělávání v jednotné struktuře; rozdíly ve statusu učitelů; autonomie institucí poskytujících přípravu),
- prodloužení délky přípravy (zejména učitelů mateřských a primárních škol),
- omezování (korigování) počtu uchazečů přijímaných do učitelské přípravy,
- komplexnost přijímacího řízení (zohledňování afektivních a psychomotorických předpokladů, motivace a hodnotové orientace uchazečů o studium),
- rostoucí otevřenost a dynamičnost učitelského vzdělávání,
- postupné směřování k integrovanému charakteru vzdělávání učitelů, a to jak z hlediska struktury programů (pohyb k jednofázovým paralelním nebo integrovaným modelům studia oproti modelům konsekutivním), tak z hlediska obsahu studia,
- větší specializace učitelů (příprava učitelů sekundárních škol se orientuje na stále menší počet předmětů – jednopředmětové či dvouřadové a probace; u učitelů primárních škol dochází ke specializaci na určitou skupinu předmětů),
- zvědečtění kurikula učitelské přípravy (zavádění předmětů jako sociologie, psychologie nebo řízení, tj. předmětů, které napomáhají lepšímu chápání sociálních sil, které ovlivňují výuku a přispívají ke zvyšování profesionální úrovně učitelů),
- výcvik učitelů v zacházení s informačními technologiemi (a využívání informační a komunikační techniky během vyučování),
- rozšiřování výuky pedagogických věd, metodologie a oborových didaktik (důraz na pedagogickou stránku přípravy),
- důraz na výchovatskou složku učitelské přípravy (problematika sociálně patologických jevů ve školách, řízení žákovského chování, integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžné výuky, práce s žactvem multikulturního původu),
- důraz na pedagogickou praxi,
- hledání vyváženosti mezi zvyšováním úrovně odborných znalostí a zlepšováním pedagogických dovedností budoucích učitelů,
- zohledňování evropské dimenze v obsahu přípravy (důraz na výuku jazyků a zapojování studentů a jejich učitelů do mezinárodních výměnných akcí),
- pojmání profesního rozvoje učitele jako postupného procesu a vnímání fáze přechodu do praxe za zvláště kritickou (organizování povinné „kvalifikační“ fáze na pracovišti),
- důraz na další vzdělávání učitelů.

Pokud se týká výše uvedených trendů, je velmi pravděpodobné, že reformy, s nimiž lze počítat v nadcházejících letech, se organizační stránky přípravy (její kvalifikační úrovně a délky) už nedotknou, s výjimkou změn v organizaci vysokoškolského vzdělávání po společných prohlášeních evropských ministrů školství v Bologni z června 1999 (Na cestě k evropskému prostoru vysokoškolského vzdělávání) a v Praze z května 2001. Na druhé straně lze považovat za téměř jisté, že se reformy dotknou obsahu přípravy a budou klást důraz na osvojení specifických dovedností.“ (Eurydice, 2002, s. 81).

 *Vysvětlete pojem evropská dimenze ve vzdělávání.*

 *Prostudujte první zprávu Eurydice (2002), která se zabývá přípravným vzděláváním učitelů a opatřeními, která mají usnadnit jejich přechod do zaměstnání. V jakých oblastech – ve srovnání s uváděnými evropskými trendy – zaostává naše přípravné vzdělávání učitelů? Jaká opatření pomáhají absolventům učitelského studia usnadnit jejich přechod do učitelského povolání?*

1.1.3 VÝZNAM A FUNKCE PEDAGOGICKÉ PRAXE V PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH

UČITELŮ

1.1.3.1 Cíle a funkce pedagogické praxe

Důležitost pregraduální přípravy učitelů a potažmo důležitost zařazení pedagogické praxe do systému přípravy budoucích učitelů podtrhuje mj. následující fakt: **pravděpodobnost, že začínající učitelé opustí své povolání, je největší v prvních letech jejich kariéry.** To je také důvodem, proč dnes řada odborníků zdůrazňuje, že by si kandidáti učitelství měli osvojit praktické pedagogické dovednosti ve větší míře než doposud už během přípravného vzdělávání (Eurydice, 2002, s. XXI).

Přestože je pedagogická praxe všeobecně považována za nedílnou součást pregraduální učitelské přípravy, v „realitě všedního života“ není její postavení na pedagogických fakultách a dalších fakultách vzdělávající budoucí učitele takové, jaké by si zasloužila. Tato situace má řadu příčin, z nichž čtyři vystupují jako hlavní: 1) občasná nepropracovanost a teoretická neujasněnost pojetí a modelů pedagogických praxí, 2) organizační náročnost, 3) finanční náročnost, 4) malé časové dotace pro pedagogické praxe.

Navzdory faktu, že se znovu a znovu objevují snahy upozadovat pedagogickou praxi, je v odborné pedagogické literatuře dostatek argumentů pro tvrzení, že pedagogická praxe je nezbytným prvkem učitelského studia. O důležitosti, kterou přikládají odborníci pedagogické praxi v přípravě budoucích učitelů, svědčí mj. názor. J. Solfronka (1997), podle něhož by stálo za to se zamyslet nad tím, zda bychom neměli uvažovat o samostatné pedagogické disciplíně, která by se zabývala problematikou pedagogické praxe. Autor sám navrhuje pro tento samostatný obor pedagogiky pracovní název praxeologie či **pedagogická praxeologie**.

Dovednosti k výkonu profese nabývané vlastními zkušenostmi (praktickou činností) musí získávat stejně tak zedník, instalatér a automechanik jako lékař nebo učitel. Nebo si snad někdo dovede představit lékaře, který se chystá operovat pacienta bez toho, že by si určité lékařské úkony vyzkoušel během praktických cvičení a pod supervizí zkušeného chirurga?

Můžeme uzavřít konstatováním, že pedagogická praxe tvoří součást praktické přípravy učitelů (popř. vychovatelů) na pedagogických fakultách a dalších fakultách vzdělávajících učitele. Její nezbytnost v rámci přípravy na budoucí učitelské povolání vyplývá již z cílů a funkcí pedagogické praxe.

Cíle pedagogické praxe (Průcha, Walterová, Mareš, s. 156):

- a. spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy,
- b. uvést studenta (budoucího učitele) do podmínek reálného školního prostředí,
- c. „zacvičit“ studenta (budoucího učitele) v činnostech učitelské profese.

Funkce pedagogické praxe:

- motivační,
- postojově – transformační (měnit postoj studenta v postoj učitele; během praxe probíhá proces formování základních profesionálních dovedností a návyků),
- reflektivní (cílem je vést studenty k sebereflexi a sebehodnocení),
- syntetická (praxe umožňuje syntézu znalostí získaných v ostatních studijních předmětech),
- orientační (orientovat se ve školním životě, v pedagogických situacích, seznámení se s chodem školy, s organizací výuky, se školskou legislativou, vzdělávacími programy přímo v praxi),
- integrační (spojování teorie a praxe složek vysokoškolské přípravy),
- aplikační (pedagogická praxe jako aplikace pedagogické teorie; student má možnost využít a ověřit si své teoretické poznatky, vědomosti a dovednosti získané při studiu na vysoké škole; praxe poskytuje možnost k upevnění získaných vědomostí),
- diagnostická (student diagnostikuje sám sebe, své silné a slabé stránky plus „ukazuje“ fakultním učitelům i učitelům z fakulty, jak je na tom student v určitých oblastech),
- poznávací (poznání věkových zvláštností žáků, odhalení problémů, které na žáky doléhají).

1.1.3.2 Požadované vlastnosti modelu pedagogické praxe

Na modely pedagogické praxe jsou kladeny určité požadavky. V odborné literatuře se k základním vlastnostem modelu pedagogické praxe řadí gradace, integrace, komplexnost a dynamika (Urbánek, 1997, 2004). Ve stručnosti se pokusíme tyto čtyři požadavky blíže specifikovat.

Požadované vlastnosti modelu pedagogické praxe:

- 1) gradace (postupné a systematické poznávání školního terénu studentem, a to od širších a obecnějších pohledů ke konkrétním a zvláštním činnostem i naopak),
- 2) integrace (časové a obsahové spojení a návaznost či propojení teoretických disciplín s předměty praxe – často se jedná o organizační problém, tj. o koordinaci personálních, časových a rozvrhových podmínek),
- 3) komplexnost (praxe na školách není zaměřena pouze na jednu stránku profese, ale snaží se postihnout základní stránky učitelské profese, tj. nejen např. aspekty didaktické, ale i aspekty sociální, etické, komunikační, organizační),
- 4) dynamika/dynamická stránka praktických aktivit (od vstupu na fakultu až po odchod z fakulty se postupně „formuje“ učitel; kurzy jsou orientovány tak, aby také studenty připravovaly na praxi).

✎ Analyzujte důsledky strukturace učitelského vzdělávání pro praktickou přípravu, tj. ve vztahu k požadovaným vlastnostem modelu pedagogické praxe.

1.1.4 MODELY ZAČLENĚNÍ PEDAGOGICKÉ PRAXE DO KONCEPCE PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ

Model praktické přípravy se odvíjí od celkové koncepce vzdělávání učitelů. Jak uvádí Urbánek (1997, s. 16-17), obecně lze z hlediska časového souběhu teoretické a praktické složky přípravy učitele uvažovat o třech základních typech přípravy. V zásadě mohou nastat 3 situace.

- A. praxe předchází teorii,
- B. praxe následuje po teorii,
- C. praxe se s teorií prolíná.

První dva modely (A a B) nejsou zcela běžné, avšak s jejich prvky se můžeme např. setkat u dálkových forem studia (A) či u některých modelů učitelské přípravy v zahraničí - Probejahr, Refendariat (B).

V oblasti přípravy učitelů je v řadě zemí, podobně jako u nás, nejobvyklejším modelem varianta C. Předpokládá zastoupení obou složek, tj. teorie a praxe už v pregraduálním studiu. Výhodou časového souběhu teoretické a praktické složky přípravy je především možnost jejich propojení během studia.

1.1.4.1 Modely pedagogických praxí v České republice

Přestože obecně platí, co pedagogická fakulta (či fakulta vzdělávající budoucí učitele), to jiný model pedagogické praxe, bylo v průběhu posledních let vytvořeno několik výrazně specifických modelů pedagogických praxí. Namátkou můžeme zmínit následující.

- klinický semestr na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě,
- klinický rok na Univerzitě Pardubice – Filozofické fakultě,
- nový model pedagogické praxe na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě,
- asistentická praxe na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích – Pedagogické fakultě,
- nepovinná praktikantská praxe na Masarykově univerzitě v Brně.

V následující části stručně **představíme** (popíšeme) **tři** - svým způsobem ojedinělé -

modely pedagogické praxe. Společným jmenovatelem všech tří modelů je skutečnost, že kladou velký důraz na pedagogicko – psychologickou praxi. Ojedinělost zde spočívá právě v tom, že se nejedná „jenom“ o tzv. souvislou pedagogickou praxi, tj. případ, kdy studenti pedagogických fakult či fakult připravujících budoucí učitele nastupují do základních a středních škol, aby zde po dobu např. 14 dnů vyučovali svému předmětu. V případě tzv. klinického semestru (KLSu) se dokonce jedná o pedagogicko – psychologickou praxi, která časově předchází souvislé (oborově didaktické) praxi. V případě tzv. Klinického roku a v případě projektu, který navrhl a ověřil tým pracovníků Univerzity Karlovy v Praze – Pedagogické fakulty, se pak jedná o integraci pedagogicko – psychologické a oborově didaktické (souvislé) praxe.

Z výše uvedené trojice **se svým způsobem vymyká** „nový model pedagogické praxe na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě“, a to přinejmenším ze dvou důvodů. Za prvé, ještě nebyl realizován (pokud bude tento projekt fakultou přijat, jeho realizace by započala v akademickém roce 2009/2010). Za druhé, model je nastaven pro strukturované studium, konkrétně pro navazující magisterské studium.

1.1.4.2 Klinický semestr (KLS) na PedF UK v Praze

Systém pedagogických praxí v dobíhajícím (starém) pětiletém neděleném magisterském studijním programu „Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (dále jen VVP) pro ZŠ a SŠ“ je na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě tvořen třemi moduly:

- 1) Pedagogicko – psychologická praxe: je organizovaná katedrou školní a sociální pedagogiky a týká se všech studijních oborů VVP; je zařazena do 3. ročníku studia v rozsahu 6 týdnů (78 hodin strávených činnostmi na ZŠ).
- 2) Souvislá pedagogická praxe na ZŠ: probíhá pod garancí jednotlivých oborových kateder, a to v letním semestru 4. ročníku v obou studovaných oborech (aprobacích) po dobu 4 týdnů (2 týdny pro každý obor).

Souvislá pedagogická praxe na SŠ: probíhá pod garancí jednotlivých oborových kateder, a to v zimním semestru 5. ročníku v obou studovaných oborech (aprobacích) po dobu 4 týdnů (2 týdny pro každý obor).

Pedagogicko-psychologická praxe (viz bod č. 1) je součástí tzv. klinického semestru (KLSu), specifického modelu pedagogické praxe, který na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě funguje od akademického roku 1992/1993.

Klinický pedagogicko - psychologický modul (KLS) předchází oborové (didaktické) praxi. Jeho pojetí vychází z předpokladu, že ještě předtím než se studenti zaměří na rozvoj didaktických dovedností, měli by se důkladně seznámit se školou jako celkem, její organizací, atmosférou, sociálními vztahy, způsobem řízení, s rolí žáků a učitelů a jejich vzájemnou interakcí, s klimatem ve třídách, s prevencí a řešením nekázně, s prací poradenských složek uvnitř školy (výchovný poradce, školní psycholog, metodik prevence) nebo se způsoby a obsahem komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáků.

Z tohoto důvodu je také pedagogická praxe zařazena do pátého semestru před praxi didaktickou. Na základě tohoto poznání se nabízí studentům možnost pochopit, jak výše jmenované oblasti ovlivňují výchovně vzdělávací práci školy a její výsledky. Tak se mj. předchází poněkud zkreslené představě řady studentů o učitelské profesi, kterou si často zužují pouze na problémy související s učivem a metodami. Studentům je třeba v rámci pedagogické praxe poskytnout dostatečný prostor pro získávání prvních zkušeností a vytváření základních dovedností v oblasti diagnostiky, hodnocení, komunikace, organizace a řízení vzdělávacího prostředí. Současně je však nutné umožnit studentům, aby pro tuto svou činnost získali nezbytná teoretická východiska.


Takto pojímaná praxe je příležitostí k tomu, aby studenti došli na základě sebereflexe k poznání, jaké je jejich vlastní pojetí učitelské profese, které oblasti učitelské profese patří k jejich silným stránkám a které naopak k slabším stránkám, jež by měli v dalším studiu cílevědomě a systematicky rozvíjet.

Klinický semestr sestává z následujících částí (disciplín):

- přednášky ze školní pedagogiky a školní psychologie, obojí v rozsahu 1/0 (přednáška/seminář) ukončené společnou zkouškou,
- integrované semináře v rozsahu 0/2 ukončené zápočtem (ve výuce jedné skupiny studentů se střídají podle dohodnutého programu pedagog a psycholog, některé semináře vedou pedagog s psychologem společně) - semináře jednak připravují studenty na úkoly, které je čekají během praxe na škole, jednak jsou zaměřeny na reflexi a seberefexi vztaženou k praxi na škole, včetně výcviku studentů v oblasti reflexivních dovedností. Integrované semináře umožňují studentům chápat souvislosti mezi teoretickými východiskami, které jsou prezentovány v rámci teoretických disciplín, a praxí, jež je realizována ve školách. Vedou studenty k pochopení, že v realitě školního života prakticky neexistují izolované problémy pedagogické nebo psychologické, ale že jsou v jednotlivých výchovně - vzdělávacích situacích zpravidla integrovány oba aspekty.
- pedagogicko-psychologická praxe v rozsahu 78 hodin za semestr ukončená klasifikovaným zápočtem (skupinu studentů, kteří navštěvují po dobu 6 týdnů základní školu, má na starosti pedagog – pracovník katedry pedagogiky; každý týden pobývají studenti na škole zhruba 13 hodin) - praxe je zaměřena na utváření a rozvíjení vybraných profesních dovedností.

Během pobytu na školách v rámci pedagogické praxe plní studenti (jednak samostatně, jednak pod vedením fakultních učitelů ze základních škol a pedagogů z fakulty) úkoly, které se týkají tří skupin dovedností: a) diagnostických, b) komunikačních, c) projekčních, řídicích a organizačních.

Dokladem o realizaci dohodnutých aktivit je pedagogický deník, který je zároveň jedním z podkladů pro klasifikovaný zápočet.

 SOLFRONK, J.; MOJŽÍŠOVÁ, J.; MARINKOVÁ, H. *Projekt klinického semestru. Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 3, s. 321-332. ISSN 0031-3815.

1.1.4.3 Klinický rok – specifický model dlouhodobé pedagogické praxe na FFUP v Pardubicích

Klinický rok je integrální součástí studijního programu Učitelství pro základní školy – jednooborového studia Učitelství anglického jazyka (magisterský pětiletý program), coby paralelního, nestrukturovaného modelu studia. Tento specifický model asistentské pedagogické praxe je již několik let realizován na Fakultě humanitních studií, resp. Filozofické fakultě Univerzity Pardubice. Akademický rok 2001/2002 byl prvním rokem realizace studijního oboru v nové podobě, tj. s klinickým rokem.

Klinický rok je ústředním bodem inovativního modelu pedagogické praxe (inovativní model je složkou profesní pregraduální učitelské přípravy). Nový model sleduje 2 základní cíle:

- 1) Zohlednit potřebu významného navýšení přímého kontaktu studentů učitelství s praxí, jakož i zvýšit efektivitu procesů „učení se učit“, a to bez zvýšení finančních a materiálních nákladů pro všechny zúčastněné.
- 2) Dosáhnout lepšího propojení vysoké školy a základních škol.

Rozložení pedagogické praxe v rámci programu Učitelství anglického jazyka

Následující tabulka ukazuje, jaké je rozložení pedagogické praxe v rámci programu Učitelství anglického jazyka (Píšová, Černá, 2006, s. 9).

rok/forma studia	rozložení pedagogické praxe a integrované studijní předměty
1. prezenční	
2. prezenční	Pedagogická praxe I – „virtuální škola“ (pozorování a následné reflektivní semináře v rámci studijních předmětů Obecná didaktika I, Lingvodidaktika I)
3. prezenční	Mikrovyučování – součást studijních předmětů Obecná didaktika II a Lingvodidaktika II Pedagogická praxe II (2 týdny) Studijní předmět Příprava na klinický rok
4. prezenční	KLINICKÝ ROK

Popis modelu

Z hlediska pojetí pedagogické praxe zahrnuje model tři fáze: (1) přípravnou, (2) realizační, (3) reflektivní (Píšová, Černá, 2006, s. 9 - 10):

1) Přípravná fáze

Začíná ve druhém ročníku Pedagogickou praxí I (virtuální škola). Tato praxe je zaměřena na pozorování procesů učení a vyučování anglického jazyka ve školní třídě. Za tímto účelem byla vybudována videotéka, která obsahuje videozáznamy 8 vyučovacích jednotek a strukturované záznamové (pozorovací) archy. Každý student realizuje své pozorování individuálně. Po této činnosti následují společné analýzy (reflexe), které jsou součástí integrovaných kurzů (studijních předmětů) didaktiky a lingvodidaktiky. Cílem je vytvořit podmínky k postupnému přechodu z role studenta k roli učitele a vést studenty k přemýšlení o vlastních představách a očekáváních, které jsou spojeny s profesí učitele.

Ve třetím ročníku ZS (zimního semestru) následuje tzv. mikroyučování, tj. krátké samostatné výstupy studentů v rolích učitele. Mikroyučování, které probíhá v rámci kurzů (předmětů) Obecná didaktika II a Lingvodidaktika II, je přípravou na dvoutýdenní pedagogickou praxi (Pedagogická praxe II). Praxe se orientuje na získávání prvních profesních zkušeností v reálných procesech učení a vyučování anglického jazyka ve školní třídě. Pedagogická praxe II tvoří „přechodný můstek“ mezi studijními kurzy Lingvodidaktika II a Lingvodidaktika III. Reflektování této pedagogické praxe je orientováno směrem k potřebám klinického roku. Vedle výše uvedených aktivit (kurzů a činností) všichni studenti povinně absolvují studijní kurz Příprava na klinický rok. V rámci tohoto kurzu se seznamují s obsahem a organizací této rok trvající praxe.

2) Realizační fáze

Klinický rok je realizován jako specifická forma studia. Studenti nepřerušují studium na vysoké škole, ale zůstávají nadále v prezenčním studiu. Pro potřeby absolvování pedagogické praxe jsou přiděleni ke školám, přičemž mají možnost si zvolit (navrhnout) základní školu, kde budou vykonávat roční pedagogickou praxi. Pokud základní škola s praxí studenta souhlasí, je zařazení studentů řešeno jako asistentské. Vyučovací a další povinnosti plní student ve spolupráci s mentorem (uvádějícím učitelem ze základní školy).

Kromě vyučování studenti v rámci této praxe pracují na menších výzkumných projektech, čímž si osvojují reflektivní strategie a techniky. Studenti spolupracují na svých projektech na základě on-line komunikace a prezentují své projekty v rámci seminářů na fakultě (jedná se přibližně o 3 semináře za semestr, resp. pololetí). Samozřejmě je průběžné studium předepsané odborné literatury.

3) Reflektivní fáze

Po absolvování klinického roku se studenti vrací na vysokou školu a pokračují ve svém studiu klasickou prezenční formou. V jejich studijním programu je dále kladen důraz na reflexi zkušeností z klinického roku v rámci všech studijních předmětů. Na klinický rok potom přímo navazuje povinný kurz Reflektivní didaktický seminář.

Studenti vystupují po dobu jednoho školního roku v roli asistentů tzv. mentorů, tj. fakultních učitelů (student je asistentem mentora, tj. asistentem fakultního učitele). Student je tak v rámci klinického roku veden dvěma supervizory – fakultním učitelem, tj. učitelem ze základní školy (mentorem) a univerzitním učitelem, tj. učitelem z fakulty (tutorem). Zatímco mentor vystupuje v podstatě v roli uvádějícího učitele (včetně plánování programu a koordinace činností asistenta), jakéhosi průvodce studenta – budoucího učitele na cestě k profesnímu růstu, tutor (kromě spolupráce s konkrétní základní školou, mentorem či administrativním zajištěním projektu klinického roku) konzultuje se studentem průběh pedagogické praxe, zadává mu úkoly, doporučuje relevantní odbornou literaturu, organizuje semináře na fakultě, kde studenti prezentují své projekty (vypracované úkoly), tj. napomáhá procesům profesního učení podle individuálních potřeb studenta.

Student (asistent) reálně tráví na základní škole celý jeden školní rok (od přípravného týdne v srpnu do konce června), a to minimálně po čtyři plné pracovní dny v každém týdnu (zbývající den je vyčleněn pro plnění úkolů zadaných fakultou, resp. tutorem).

Projekt klinický rok je ze strany univerzity „legislativně ošetřen“. Pokud základní škola souhlasí s přijetím studenta na roční asistentskou praxi, dochází k podpisu „Smlouvy o pedagogické praxi a spolupráci“ mezi příslušnou školou a univerzitou. Student pak podepisuje univerzitě dokument „Rozhodnutí o přidělení studenta ke škole za účelem pedagogické praxe“, čímž se mj. zavazuje k plnění určitých povinností vůči univerzitě i příslušné základní škole.

Přestože se v případě klinického roku jedná především o praxi didaktickou (vyučování anglického jazyka), nezahrnují aktivity studenta (asistenta) pouze činnosti ve třídě, ale i mimo školní třídu (příprava pomůcek, soutěží a projektů, pomoc mentorovi s administrativou, podílení se na činnosti knihovny). Kromě činností úzce vázaných na předmět (anglický jazyk) se studenti (asistenti) také zaměřují na učitelské (profesní) dovednosti týkající se oblasti řízení třídy (vytváření prostředí podporujícího procesy učení žáků, prevence a řešení kázeňských problémů), diagnostických dovedností (schopnost rozpoznat příčiny konfliktů mezi žáky), profesních učitelských znalostí (pedagogicko – psychologické znalosti a jejich využívání v praxi) či pedagogické komunikace.

Základním cílem klinického roku je podle Píšové (2006, s. 108) „*optimalizovat objektivní determinanty procesů profesního rozvoje studentů učitelství, tj. především poskytnout čas, klinickou zkušenost a vícezdrojovou podporu těchto procesů.*“ K vedlejším cílům patří např. úzký kontakt vysoké školy (univerzity) a základních škol, profesní rozvoj mentorů a možnost navázání spolupráce mezi nimi, v optimálním případě dokonce i vliv přítomnosti studenta (asistenta) na kulturu školy.

☞ *Prostudujte si příručku „Pro mentory projektu klinický rok“ (2006) a zjistěte:*

- *Jaké typy intervencí do procesů profesního učení studenta (asistenta) může mentor používat?*
- *V čem spočívá práce tutora v rámci klinického roku?*
- *Jaké konkrétní úkoly plní student (asistent) během pedagogické praxe na základní škole?*

1.1.4.4 Nový model pedagogické praxe na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě

Přiblížení tohoto modelu sestává ze dvou částí. Za prvé, popíšeme obecnější podobu tohoto modelu tak, jak je uvedena v akreditačních spisech. Za druhé, zmíníme se o projektu (grantu), jehož cílem bylo konkretizovat obecnější podobu „akreditačního modelu“.

Od akademického roku 2009/2010 bude na PedF UK v Praze zahájen nový model pedagogické praxe. Jeho finální podoba se bude odvíjet jak od finančních možností fakulty, tak od organizační stránky věci. Přijetí celofakultního modelu pedagogické praxe pak v konečném důsledku závisí na rozhodnutí vedení fakulty. V rámci grantového projektu JPD 3 (ESF) byl navržen a experimentálně ověřen model, jehož specifikem je propojení pedagogické, psychologické a oborově didaktické praxe v průběhu jednoho semestru navazujícího magisterského studia.

1) Pedagogická praxe na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě a její podoba v akreditovaném strukturovaném studiu

V této části se pokusíme nastínit podobu (nové) pedagogické praxe, tj. pokusíme se ji přiblížit tak, jak je buď popsána v akreditačních spisech, nebo jak již funguje její součást v rámci bakalářského studia (motivační praxe).

V rámci **bakalářského studia** studenti 2. ročníku (zimní semestr - dále ZS nebo letní semestr – dále LS) absolvují tzv. **motivační praxi** (rozsah 2 týdny) ve školách a školských zařízeních. Motivační praxe probíhá na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě od ZS akademického roku 2007/2008. Při jejím koncipování jsme vycházeli z myšlenky, že vzhledem k tomu, že se studenti v průběhu bakalářského studia mohou rozhodovat, zda ukončí studium bakalářskou zkouškou, nebo budou pokračovat v následném magisterském studiu učitelského

zaměření, měli by mít možnost seznámit se postupně v rámci motivační praxe formou společných nebo individuálních náslechnů s reálnými podmínkami všech základních profesí, pro které budou v průběhu studia připravováni. Praxe proto probíhá nejen ve školách různého typu, ale i ve školských zařízeních, případně jiných institucích, v nichž by se studenti mohli v budoucnu profesně uplatnit.

V průběhu praxe se studenti seznamují s provozem těchto zařízení, učí se analyzovat a hodnotit vnitřní a vnější faktory, které ovlivňují jejich činnost. Učí se kriticky nahlížet na realizované činnosti, analyzovat jejich průběh a výsledky a objevovat ty prvky, které vedou k pozitivnímu profesnímu růstu a které by se mohly stát východiskem pro utváření jejich pojetí budoucí profese.

V rámci **magisterského studia** mají studenti 1. ročníku během LS (počínaje akademickým rokem 2009/2010) absolvovat pedagogicko – psychologickou praxi (2 týdny za semestr) ve školách, pedagogickou reflexi pedagogické praxe (rozsah 13 hodin seminářů za semestr) a psychologickou reflexi pedagogické praxe (rozsah 13 hodin seminářů za semestr). Spojení praxe s pedagogickou a psychologickou reflexí svým způsobem nahrazuje dřívější klinický semestr (KLS).

Pojetí **pedagogicko-psychologické praxe**, která je součástí pedagogicko-psychologické části přípravy, a její časové zařazení vychází z předpokladu, že dříve než se studenti zaměří především na rozvoj didaktických dovedností ve vybraném studijním oboru, měli by mít možnost důkladně se seznámit se školou jako celkem, její atmosférou, sociálními vztahy, způsobem řízení, s rolí žáků a učitelů a jejich vzájemnou interakcí a komunikací. Na základě tohoto poznání mají studenti možnost pochopit, jak výše uvedené oblasti ovlivňují výchovně vzdělávací práci školy a její výsledky.

Teoretickými východisky jsou poznatky získané ve výuce předchozích pedagogických a psychologických disciplín, především však při výuce obecné didaktiky. Důležitou součástí pedagogické praxe je vedení studentů k sebepojetí a sebereflexi ve vztahu k učitelské profesi. Praxe je úzce provázána s obsahovým zaměřením kurzů Pedagogická reflexe pedagogické praxe a Psychologická reflexe pedagogické praxe.

Během 1. ročníku LS (počínaje akademickým rokem 2009/2010) studenti absolvují rovněž tzv. **souvislou pedagogickou praxi na základní škole**, a to v rozsahu 2 týdny pro každý předmět z dvouoborové kombinace (celkový rozsah 4 týdny). Jedná se o praxi přímo zaměřenou na aprobační předměty (tzv. oborově didaktická praxe).

Během 2. ročníku ZS (počínaje akademickým rokem 2010/2011) studenti absolvují **souvislou pedagogickou praxi**, tentokrát **na střední škole**, a to v rozsahu 2 týdny pro každý předmět z dvouoborové kombinace (celkový rozsah 4 týdny). Jedná se opět o praxi přímo zaměřenou na aprobační předměty (tzv. oborově didaktická praxe).

Na pedagogickou praxi (tj. praxi pedagogicko – psychologickou) a oborově didaktickou praxi (tj. souvislou pedagogickou praxi) jsou napojeny další kurzy, které praxi buď těsně předcházejí (pedagogická a školní psychologie - 1. ročník ZS), nebo s ní zároveň probíhají (školní pedagogika – 1. ročník LS). Didaktická reflexe oborově didaktické praxe bude probíhat v rámci seminářů z oborových didaktik.

2) Návrh nového obsahového a organizačního modelu pedagogické praxe

Přestože nový model pedagogické praxe našel už svou základní či obecnou podobu v akreditačních spisech, bylo potřeba tuto rámcovou („obrysovou“) podobu konkretizovat, tj. určit obsah pedagogické praxe, vzájemně propojit její prvky, detailně promyslet její vazbu na ostatní kurzy (předměty), stanovit kritéria jejího hodnocení, sestavit fungující a efektivní organizační model pedagogické praxe. Z tohoto důvodu byl také realizován projekt, jehož **cílem bylo navrhnout a ověřit** nový organizační a obsahový model pedagogické praxe studentů, který se týká studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. a 3. stupeň škol.

Dílčí cíle (úkoly) projektu:

- vytvořit koncepci obsahového a metodického zaměření a organizačního zajištění

pedagogické praxe a souvisejících kurzů,

- integrovat přístupy vzdělavatelů budoucích učitelů (tj. pedagogů, psychologů a oborových didaktiků z fakulty a učitelů fakultních škol),
- ověřit koncepci na vybraném vzorku studentů ve dvou semestrech,
- analyzovat faktory, které jak pozitivně, tak negativně ovlivňují tuto koncepci,
- navrhnout opatření udržitelnosti po skončení projektu.

Řešení projektu bylo určováno následujícími prioritami: a) aktuální trendy vzdělávání učitelů v Evropě, b) multidisciplinarita, c) týmová práce, d) partnerství mezi fakultou a základními školami.

Východiska projektu (modelu):

- Žádný program pregraduální přípravy učitelů nemůže vybavit studenty konečným (hotovým) repertoárem vědomostí a dovedností, které v sobě zahrnou všechny možné eventuality a neočekávané situace jejich práce.
- Žádný program učitelského vzdělávání nemůže pokrýt komplexnost učitelské profese.
- Inženýrsky pojatá příprava, která zcela zajistí osvojení předepsaného souboru vědomostí a dovedností, je iluzí.
- Pedagogická praxe není izolovaným prvkem v rámci přípravy budoucích učitelů.
- Hlavním úkolem pregraduální vysokoškolské (univerzitní) přípravy je založení schopnosti reflexe profesních praktik.
- Smysl pedagogické přípravy nespočívá pouze v tom naučit studenty aplikovat teorii v jejich praktické činnosti, ale také (zároveň) rozvíjet a kultivovat jejich pedagogické myšlení.
- Zvýznamnění praxe nespočívá pouze v nárocích na kvantitu (rozsah praxe), ale zejména v kvalitativní revizi pojetí praxí.
- Pedagogická praxe je výzvou a příležitostí pro spojování teorie a praxe.

Teoreticky jsme vycházeli z modelu reflektivního praktika a zkušenostního učení (Schön 1983; Kolb 1984), včetně nových studií a zkušeností s tzv. realistickým přístupem k učitelskému vzdělávání (Korthagen, 2001). Také jsme se snažili zohlednit inovativní zkušenosti z přípravného vzdělávání učitelů v ČR (Solfronk, Mojžíšová, Marinková, 1993; Píšová, 2005) a aktuální evropské trendy (The Teaching Profession in Europe, 2004).

Nová koncepce pedagogické praxe je založena na integraci pedagogicko-psychologických disciplín, oborových didaktik a pedagogicko-psychologické a oborově didaktické praxe.

Přínos projektu:

- propojení pedagogiky, psychologie a didaktiky (obecné i oborové),
- spolupráce učitelů z fakulty: spolupráce různých kateder, spolupráce pedagogů a psychologů, spolupráce oborových didaktiků, spolupráce pedagogů a psychologů s oborovými didaktiky,
- zohledňování předcházejících kurzů pro účely pedagogické praxe, návaznost na již absolvované kurzy,
- minimalizování překrývajících se témat z pedagogiky a psychologie,
- důraz na supervizi pedagogické praxe,
- uplatňování netradičních reflektivních metod a technik – reflektivní bilance,
- důkladná evaluace projektu (včetně přizvání zahraničního evaluátora) – mnoho subjektů zapojených do hodnocení projektu a výkonu studentů, realizace skupinového evaluačního rozhovoru se studujícími,
- přítomnost pedagogů, psychologů a oborových didaktiků na školách,
- pořizování videozáznamů a jejich analýza

Zkušenosti vysokých škol ukazují, že realizace učitelské přípravy, včetně pedagogické praxe, v rámci strukturovaného studia není bez problémů. Jako nezbytný se jeví **komplexní přístup k pedagogickým praxím**. K smysluplné a životaschopné (udržitelné) koncepci pedagogické praxe je třeba provést důkladnou analýzu podmínek a navrhnout vhodné nástroje

a způsoby hodnocení pedagogické praxe. V případě, že se podaří objektivizovat evaluační kritéria pedagogické praxe, lze uvažovat o zahrnutí výsledků hodnocení pedagogických praxí do celkového výstupního hodnocení studentů, tj. do státních závěrečných zkoušek.

Σ Shrnutí

Vzdělání je významným faktorem ekonomického růstu, účinným prostředkem boje proti nezaměstnanosti, proti sociálním nerovnostem, exkluzi či znevýhodňování určitých sociálních skupin. Vede k vyšší kvalitě života, ke zdravějšímu životnímu stylu, větší spokojenosti, funguje jako nástroj prevence sociálně patologických jevů.

Význam vzdělání a vzdělávání neustále roste. Spolu s tím se také zvyšují nároky na přípravu učitelů. V současné době se v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů uplatňují dva základní modely přípravy učitelů. Teoretická a praktická pedagogická příprava může začít hned od začátku terciárního studia, a tudíž současně (souběžně) s všeobecnou/oborovou přípravou (**souběžný model**), nebo může začít jako samostatná druhá fáze přípravy, která může zahrnovat ještě nějaké kurzy všeobecného/oborového vzdělávání (**následný model**). V zásadě platí, že tam, kde je přípravné vzdělávání k vyučování na nižších sekundárních všeobecně vzdělávacích školách organizováno podle souběžného modelu, je doba vyhrazená pedagogické přípravě většinou delší než v ostatních zemích (Eurydice, s. 24).

V současné době dochází k velkému zásahu do pregraduální přípravy učitelů, který spočívá ve strukturování studia na část bakalářskou a navazující část magisterskou. Tato změna s sebou nese nezanedbatelná rizika. Strukturace se dotýká i souběhu oborové a pedagogické přípravy. Nezbytnou součástí přípravného vzdělávání je pedagogická praxe. Ta nabývá mj. na významu v souvislosti s častým odchodem začínajících učitelů ze škol, neboť ti nejsou během přípravného vzdělávání v dostatečné míře vybavováni praktickými pedagogickými dovednostmi, které by jim umožnily bez větších obtíží pracovat v reálném prostředí škol.



Doporučená literatura

- HANUŠOVÁ, S. Reflexe v pedagogické praxi v rámci pregraduální přípravy učitelů anglického jazyka. In JANÍK, T.; HAVEL, J. (ed.) *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře konaného dne 9. prosince 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno : MU, 2005, s. 96-100. ISBN 80-210-3884-5.
- HAVELKA, P. Zkušenosti z asistentské praxe studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ. In ŠVEC, V. (ed.) *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno : Konvoj, 2002, s. 193-196. ISBN 80-7302-039-4.
- Klíčová témata vzdělávání v Evropě. Svazek 3*. Eurydice, 2002. ISBN 2-87116-341-3.
- KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- KORTHAGEN, F. *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. ISBN 0-8058-3981-X.
- MACHALOVÁ, M. Praktikant – pomocník učitele. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků z celostátního semináře, Šlapanice u Brna*. Brno : Paido, 1995, s. 171-173.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-X.
- PÍŠOVÁ, M.; ČERNÁ, M. *Pro mentory projektu klinický rok*. Pardubice : FFUP, 2006. ISBN 80-7194-854-3.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SCHÖN, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London : Temple Smith, 1983.
- SOLFRONK, J., MOJŽÍŠOVÁ, J., MARINKOVÁ, H. (1993) Projekt klinického semestru. *Pedagogika*, roč. 43, 1993, č. 3, s. 321-332. ISSN 3330-3815.
- SOLFRONK, J. (ed.) *Pedagogická praxe nebo pedagogická praxeologie? In Pedagogická praxe – praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK v Praze dne 4. - 5.11. 1996*. Praha : PedF UK v Praze, 1997, s. 7-12. ISBN 80-86039-15-3.

Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999 (Boloňská deklarace).

The Teaching Profession in Europe (2004). Profile, trends and concerns. Report IV. *Keeping teaching attractive for the 21st century*. General lower secondary education. Brussels: Eurydice. ISBN 2-87116-373-1.

Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha : ÚIV, 1997.

URBÁNEK, P. K modelům praktické přípravy studia učitelství. In *Pedagogická praxe – pedagogická praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK v Praze dne 4. – 5.11.1996*. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 1997, s. 16-25. ISBN 80-86039-15-3.

URBÁNEK, P. Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In HAVEL, J.; JANÍK, T. (ed.) *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno : MU, 2004, s. 20-28. ISBN 80-210-3378-9.

URBÁNEK, P. Praktická učitelská příprava: realita změn a problémů. In JANÍK, T.; HAVEL, J. (ed.) *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře konaného dne 9. prosince 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno : MU, 2005, s. 16-31. ISBN 80-210-3884-5.

VÁŇOVÁ, M. *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha : ÚIV, 1997. ISBN 80-211-024-6.

Vyhláška č. 79 ministerstva školství České socialistické republiky ze dne 26. října 1977 o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.

Vyhláška č. 61 ministerstva školství České socialistické republiky ze dne 18. července 1985 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vyhláška č. 317 ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

WALLACE, M.J. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge : CUP, 1994.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

WWW-stránky

<http://www.eurydice.org>

<http://vvztahy.vutbr.cz/bologna.php>

<http://www.uiv.cz>

1.2 REFLEXE JAKO KLÍČOVÝ PRVEK PEDAGOGICKÉ PRAXE A PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY

Karolina Marková

Klíčová slova: pedagogická praxe, výukové metody v praxi, reflektivní a sebereflektivní kompetence, reflexe pozorování, reflexe vlastní pedagogické činnosti, supervizní rozhovor

⇒ **Po prostudování kapitoly budete schopni:**

- pochopit význam reflexe pro učení se z praxe;
- realizovat některé reflektivní techniky ve své vlastní pedagogické praxi.

1.2.1 UČIT SE Z PRAXE

Studenti učitelství se obvykle ve svých výpovědích o studiu shodují v tom, že nejvíce se naučili během své pedagogické praxe. Oceňují zejména příležitost vidět **příklady dobrého**

vyučování a užití výukových metod v praxi, cení si možnosti vyzkoušet si poprvé novou **roli vyučujícího**. Současně někdy hovoří o tom, že praxe je naprosto odlišná od teorie, jde o jinou realitu, která je zcela oddělena od akademické půdy a dosavadních poznatků získaných na fakultě. **Rozpor mezi teorií a praxí** bývá někdy dokonce popisován jako propast mezi dvěma světy, kdy obyvatelé těchto světů hovoří zcela odlišnými jazyky a jen obtížně hledají cestu k dorozumění.

O počátku profesní učitelské dráhy se hovoří jako o tzv. **šoku z reality**, kdy jsou začínající učitelé/ky konfrontováni nároky své profese v celé jejich šíři a cítí se být fakultou nepřipraveni na reálné problémy života školy. Akademická příprava je podrobována ostré kritice a společně s ní mohou vyučující začít odmítat jakékoliv teoretické poznatky, zejména z oblastí pedagogiky a psychologie, jako neužitečné a vzdálené reálným potřebám praxe. Často se v této souvislosti také v poněkud zkresleném kontextu hovoří o výlučném významu tzv. zkušenostního učení, které má být (v lepším případě) stimulováno reflexí a sebereflexí. Přemýšlení nad vlastní pedagogickým působením je velmi důležitým krokem k jeho zkvalitnění a vypovídá o otevřenosti a ochotě vyučující/ho k vlastnímu rozvoji. Avšak učení se z praxe nemusí být vždy produktivní a ani reflexe nemusí být sama o sobě zárukou rozvoje profesionality vyučující/ho.

Současné trendy vzdělávání učitelů v Evropě i v České republice zdůrazňují význam reflexe, resp. rozvoj takzvané **reflektivní a sebereflektivní kompetence**. Dobrý učitel má být reflektivním praktikem (Schön 1983). V této souvislosti se nabízí otázka, proč by měl být vyučující, který systematicky přemýšlí o své práci, lepším profesionálem než ten, který se jednoduše „naučí“ být dobrým praktikem a osvědčené postupy využívá ve svém pedagogickém působení. Vždyť například prestižní profese lékaře, se kterou někdy učitelství bývá rádo srovnáváno, od svých protagonistů vyžaduje postupné perfektní zvládnutí určitého výkonu (například operace), včetně schopnosti identifikovat a okamžitě eliminovat možná rizika, nikoliv však systematickou reflexi vlastní činnosti. Zmíněné dovednosti operovat se nováčci v profesi postupně učí pozorováním svých zkušených kolegů, následně jim asistují a později postupně přebírají plnou zodpovědnost za svůj profesní výkon. Mohlo by tomu tak být i v osvojování učitelské profese?

Pokud bychom byli schopni zajistit ve školním prostředí konstantní podmínky (srovnatelné například se sterilním prostředím operačního sálu), pak požadavek naučit se již hotovým osvědčeným pedagogickým postupům by mohl být pro kvalitní výkon profese postačující. Individuální předpoklady žáků a žákyň, dynamika třídy, školy i společnosti dnešního světa však tuto možnost vylučují. Je možné diskutovat o tom, nakolik rutina v dobrém slova smyslu zůstává základem učitelské profese, dobrý praktik se však bez kritického zkoumání vlastní činnosti neobejde, neboť každá výchovně-vzdělávací situace je svým způsobem jedinečná a odehrává se v odlišném kontextu. V interaktivním procesu výuky „tady a teď“ to nikdy není totéž jako „minule“ nebo „u jiného učitele v jiné třídě“.

? *S pojmem „reflexe“ se setkáváme v různých oborech, kromě pedagogiky, psychologie a filozofie také např. v optice, akustice nebo programování. Seznamte se s některou z definic tohoto pojmu a pokuste o metaforické vyjádření ve vztahu ke vzdělávání.*

1.2.2 JAK REFLEKTOVAT

Prostá reflexe výuky může být realizována poměrně jednoduchým porovnáním aktuální praktické zkušenosti se zkušenostmi předešlymi: fungovala dnes hodina tak dobře jako obvykle? Pokud ne a objevily se nějaké problémy, jak zajistím, aby k nim příště nedošlo? Jak by si s obdobnou situací poradili (zkušenější) kolegové? Co by mi doporučili, jaká řešení jsou obvykle v této situaci účinná?

 **Sbírejte rady a zkušenosti.**

Pozorujte ve dvojici (nebo skupině) vyučovací hodinu, pokuste se identifikovat a co možná nejpřesněji popsat nějakou problematickou situaci v hodině (např. pasivita žáků, neporozumění výkladu nebo zadání úlohy, kázeňský problém apod.). Každý individuálně pořídte písemný záznam, pro tyto účely na záznamovém archu svisle vlevo vyznačte časovou osu a vedle zaznamenávejte průběh hodiny. Pokud se

objeví problematická situace, pokuste se ji zaznamenat co možná nejpřesněji. Po hodině se během rozboru věnujte především této situaci, popište ji tak, jak jste ji zachytili a zeptejte se zkušeného učitele: došlo k něčemu podobnému již dříve? V téže nebo jiné třídě? S tímtež či jiným žákem? Co lze v takovéto situaci dělat? Co obvykle funguje, jaké osvědčené postupy pomohou situaci vyřešit? Jak si zachovat klid a chladnou hlavu, jak udržet situaci pod kontrolou? Poté diskutujte se svými kolegy a kolegyněmi ve skupině, navrhněte možná řešení a odhadujte jejich potenciální úspěšnost.

Pozn.: Pro plnění úkolu není rozhodující, zda vyučoval student učitelství nebo učitel školy, zkušený vyučující by však měl být na hodině přítomen alespoň jako pozorovatel.

Jinou možností je cesta přes strukturování a zpětné porozumění prožité zkušenosti. Východiskem **systematické reflexe** je jedinečný kontext dané situace (akce) a jeho analýza. Následuje evaluace procesu výuky z hlediska záměrů a cílů, činností, myšlenkových pochodů i pocitů, a to jak vyučujícího, tak žáků a žákyň. Hledají se klíčové momenty, které vedly k eventuálně problematické situaci, silné a slabé stránky hodiny, soulad záměrů vyučujícího a procesu učení žáků. Aktéři se pokoušejí porozumět příčinám vzniklých situací, zobecňují je a možné odpovědi hledají v pedagogických a psychologických teoriích vzdělávání a výchovy. Na průsečíku zkušeností a příslušných teorií pak nacházejí zdroje pro navrhování a vyhodnocování alternativních strategií pro budoucnost. Vybraný postup je aplikován v následné výuce a může být vstupní akcí pro další cyklus systematické reflexe. V tomto procesu se zároveň identifikují slabá místa v teoretických znalostech a mapují se vzdělávací potřeby vyučujících. Jinými slovy: v praxi sami zjišťujeme, které teorie nám pomáhají porozumět reálným školním situacím a jsou užitečné pro realizaci kvalitní výuky, kterým oblastem se chceme a potřebujeme věnovat ve svém dalším vzdělávání. K počátečnímu vhledu do tohoto přístupu vám napomohou dvě následující úlohy.

Naučte se lépe pozorovat.

Nejdříve zpřesněte svoji dovednost pozorování a záznamu hodiny. Záznamový arch (vhodná velikost A4 na šířku) rozdělte na tři stejně široké sloupce, vlevo svisle vyznačte časovou osu. Do prvních dvou sloupců zaznamenávejte činnosti učitele, resp. žáků, včetně verbálních a neverbálních projevů. Třetí sloupec věnujte svým interpretacím, vysvětlením, otázkám a poznámkám, které vás budou napadat v průběhu hodiny. Naučte se důsledně odlišovat pozorované jevy a činnosti od vašich interpretací. Např. neverbální projevy „učitel zvyšuje intenzitu hlasového projevu“ a „dva žáci v předposlední lavici pokračují v manipulaci s mobilními telefony“ jsou pozorovatelné jevy, výroky typu „učitel se zlobí“ nebo „žáci učitele ignorují“ jsou jedněmi z možných interpretací. Obojí má místo ve vašich záznamech, avšak na jiných místech. Po hodině diskutujte s kolegy a kolegyněmi shody a rozdíly ve vašich záznamech, míru zaplněnosti jednotlivých sloupců, různé interpretace jednoho konkrétního jevu apod.

Hledejte otázky a odpovědi.

Pozorujte ve dvojici nebo ve skupině vyučovací hodinu, identifikujte klíčové momenty hodiny a pokuste se porozumět jejich příčinám. Pro tuto úlohu využijte techniku pozorování a záznamu osvojenou v předchozí úloze. Ještě před začátkem hodiny se pokuste v rozhovoru s vyučujícím třídy zjistit základní informace o kontextu výuky: jak lze charakterizovat klima a sociální dynamiku třídy, jaké místo mají cíle a téma dané hodiny v kurikulu apod. Po skončení hodiny na základě pozorování a zjištěných informací o kontextu individuálně vypracujte odpovědi na následující otázky (volně podle Korthagena, 2001):

A) Zrekapitulujte jednotlivé aspekty hodiny:

- Jaký byl podle vašeho názoru cíl a záměr učitele pro tuto hodinu? Jaká byla očekávání žáků?
- Jak lze stručně charakterizovat převažující činnosti učitele? A činnosti žactva?
- O čem podle vašeho názoru při hodině přemýšlel vyučující? O čem přemýšleli žáci?
- Vžijte se do situace aktérů hodiny: jak se podle vás cítil učitel? Jaké pocity měli žáci?

B) Pokuste se o evaluaci a strukturaci pozorované hodiny:

- Co bylo v hodině podstatné?
- Kdy a jakým způsobem probíhalo učení žáků?
- Který byl klíčový moment hodiny? Kdy se situace změnila?
- Co se vyučujícímu povedlo? Co se líbilo žákům?
- Co podle vás mohlo proběhnout v hodině jinak? Co si přáli žáci změnit?
- Proč?

Nyní diskutujte ve skupině výsledky vaší individuální reflexe s kolegyněmi a kolegy. Společně vyberte jeden klíčový prvek hodiny, kterému se budete dále věnovat.

C) Pokračujte ve vyjasňování a zobecňování:

- Jaká teorie a z jaké tematické oblasti pedagogiky či psychologie by vám pomohla prohloubit vaše porozumění? Znáte nějaký teoretický koncept, který by mohl odpovídat dané situaci?
- Co byste se potřebovali dále dozvědět? Kde můžete tyto informace získat?

D) Navrhněte a vyberte alternativní strategie řešení:

- Jak jinak mohla být podle vás klíčová situace hodiny řešena?
- Co jiného mohli dělat žáci? Co vyučující?
- Navrhněte alespoň dvě různá řešení
- Vyberte řešení, které považujete za nejvhodnější a výběr podpořte argumenty.

? Porovnejte postupy reflexe, popsané v předcházejících praktických úkolech (Sbírejte rady a zkušenosti, Hledejte otázky a odpovědi), charakterizujte jejich výhody a nevýhody, uvažujte jejich možný přínos pro váš profesní rozvoj.

Ukázali jsme si dva ze způsobů, jakými je možné provádět **reflexi pozorování** vyučovací hodiny. Hospitace a následné rozbory hodin jsou cennými zdroji získávání pedagogických zkušeností, mohou být východiskem k reflexi a následné diskusi o kvalitě výuky a jejích projevech v konkrétní výukové situaci, a to ať už jsou v pozorované hodině tyto projevy přítomny nebo v ní naopak chybějí. Jak příklady dobré, tak méně dobré praxe mohou být užitečné pro rozvoj reflektivních dovedností studentů učitelství i pro stimulaci základů sebereflexe vlastních učitelských kvalit. Zde je však důležité zde zmínit otázku citlivosti a únosnosti otevřeného kritického přístupu ve školním prostředí a potřebu orientace na pozitivní formulování závěrů reflexe.

V procesu stávání se učitelem má **reflexe a sebereflexe vlastní pedagogické činnosti** nezastupitelné místo. Pro reflexi vlastních vyučovacích postupů můžete využít stejné techniky, které jsou popsány výše. Důležité místo zde zastává pohospitační rozbor, který bývá veden vyučujícím školy nebo fakulty. V optimálním případě při tomto rozboru dostává hlavní slovo student učitelství, který vedl vyučovací hodinu. Citlivé vedení rozhovoru a dostatečná příprava (rozbor neděláme bezprostředně po skončení vyučovací hodiny) umožňují nacházet a formulovat vlastní stanoviska a učit se postupně nahlížet a reflektovat svoji výuku.

Pokud pohospitační rozbor splňuje určité podmínky, lze hovořit o tzv. **supervizním rozhovoru**. Pedagogika vzdělávání učitelů si zde bere inspiraci z aktuálních modelů supervize pracovníků v pomáhajících profesích (např. psychoterapeutů, sociálních pracovníků), jejímž konečným cílem je zkvalitnění práce s klienty. Vývoj supervize v posledních dvaceti letech postupně směřuje k posunu cílů supervize od kontroly a dozoru směrem ke konzultačnímu konceptu, v jehož rámci pracovníci reflektují své chování a vykonávání práce a který vyváženě naplňuje funkci vzdělávací, kontrolní a podpůrnou. Pedagogická supervize je pak rámcem pro hospitace a pohospitační rozbory vyučovacích hodin, v rámci pregraduální učitelské přípravy může probíhat individuálně, v malých i větších vrstevnických skupinách. Charakteristikou supervizního rozhovoru je bezpečné prostředí, důvěra a vyvážená orientace na:

- rozvoj a vzdělávání studenta,
- formativní hodnocení kvality jeho výuky,
- ocenění a podporu jeho profesní jistoty.

1.2.3 CO MŮŽEME REFLEKTOVAT?

V kapitole Diagnostika učitele se dozvíte o autodiagnostice jako užitečném postupu pro individuální zkoumání vybraných oblastí vlastního pedagogického působení. Oblasti reflexe, která probíhá jako dialogická aktivita ve spolupracujícím procesu a při vědomí rámce širšího výchovně-vzdělávacího kontextu, se s oblastmi zaměřenými autodiagnostiky do jisté míry překrývají a doplňují a společně tak mapují profesní výkon učitele.

Možné krátkodobé cíle reflexe:

- lépe porozumět žákovi / žákům
- lépe porozumět procesu učení žáků

- získat zpětnou vazbu na své vyučovací postupy
- věnovat pozornost komunikaci ve třídě
- více si uvědomovat své reakce a odezvy na jednání a chování žáků
- zkoumat další způsoby práce s konkrétní výukovou situací
- hledat a nacházet oporu v teoretických zdrojích

Možné dlouhodobé cíle:

- reflektovat svoje pojetí výuky (viz kapitola Osobnost učitele)
 - plánovat svůj profesní pedagogický rozvoj
 - reflektovat svůj vztah k profesi a preventivně působit proti vyhoření
- zvýšovat kvalitu výuky a posilovat profesionalitu.

Při podpoře a stimulaci reflexe a sebereflexe v počátečním i dalším učitelském vzdělávání se využívá řady různých technik a nástrojů. Kromě výše popsaných hospitací a pohospitačních či supervizních rozhovorů je dále využíváno např. vedení reflektivního portfolia, projektivní techniky, rozbor videozáznamů vlastních vyučovacích hodin nebo hodin vedených jinými učiteli, učitelský akční výzkum.

Následující úkol nám nabídne možnost, jakým způsobem soustředit reflexi na proces učení žáků.

Zeptejte se dětí.

Při našem pozorování i vlastní výuce máme obvykle tendence soustředit se na výkon vyučující/ho, méně již na vlastní proces učení žáků a žákyň. Dejte dětem příležitost, aby se vyjádřili k vyučovací hodině. Před koncem hodiny rozdejte žákům malé papíry s několika předepsanými otázkami k reflexi hodiny. Otázky by měly být stručné, vyplnění by mělo trvat jen pár minut, např. „Co nového jsi se dnes naučil/a? Co se Ti v této hodině nejvíce líbilo? Co mohlo nebo mělo být jinak? (Čemu jsi dnes nerozuměl/a?) Co si myslíš, že bylo cílem dnešní hodiny?“ Odpovědi vyberte, ale před jejich vyhodnocením se sami pokuste tytéž otázky zodpovědět z perspektivy vašich žáků. Porovnáním obou výpovědí získáte zajímavý pohled na vaše vlastní vyučování. Pozn.: Tuto techniku můžete uskutečnit také jako bilanční, tj. po několika po sobě jdoucích vyučovacích hodinách. Otázky přizpůsobíte situaci („Která hodina byla nejlepší? Proč?“ apod.).

? *Zamyslete se nad výše uvedeným úkolem, který je užitečný pro rozvoj vaší schopnosti reflektovat. Je tento úkol i nějak přínosný pro vaše žáky? V čem?*

1.2.4 REFLEXE A KVALITA VÝUKY

V dosavadním textu jsme brali jako samozřejmost, že konečným cílem a smyslem rozvoje schopnosti reflektovat je zvyšování kvality pedagogické práce. Proces výuky není determinován pouze subjektivními činiteli, osobností učitele, jeho pedagogickým myšlením a představami o výuce (viz kapitola osobnost učitele), byť mají na jeho výslednou podobu velký vliv.

Podstatným nárokem na výkon učitelského povolání je nárok na jeho objektivní kvalitu, který je v některých zemích kodifikován jako normativní složka profese pomocí tzv. standardů kvality. Tyto standardy bývají výslednicí diskusí na různých úrovních (profesní komunita učitelů, stát, akademická pracoviště) a obvykle popisují potřebnou kvalifikaci k výkonu profese a charakteristiky kvalitního profesního výkonu prostřednictvím systému praktických kompetencí, resp. profesních znalostí, dovedností a postojů, případně popisem očekávaných činností.

V České republice odborná diskuse o profesních standardech založených na kompetencích v současné době probíhá. Kvalifikační požadavky jsou zakotveny v Zákoně o pedagogických pracovnících (2004), klíčové dokumenty reformy české vzdělávací soustavy (Bílá kniha, 2001, Rámcový vzdělávací program, 2004) implicitně obsahují požadavky na kvalitní výkon profese. Tyto požadavky jsou prostřednictvím doporučení expertní skupiny při akreditační komisi MŠMT promítány do mechanismu schvalování nově akreditovaných studijních programů pregraduální učitelské přípravy a odrážejí se tak v kurikulu vzdělávání budoucích učitelů.

Formulujte svoji představu kvality

A) Napište krátkou úvahu na dané téma „Co charakterizuje dobrou výuku v mém předmětu?“. Vyjděte z předpokladu, že výuka je interaktivní proces mezi vyučováním (činností učitele) a učením žáků a soustřeďte se na obě složky: Jak postupuje dobrý vyučující? Jakým optimálním způsobem a v jakém prostředí se učí žáci? Jak lze popsat dobré vzájemné vztahy a klima ve třídě? Jaká je ideální distribuce zodpovědnosti za proces učení? Které klíčové kompetence (viz rámcové vzdělávací programy) mohou být rozvíjeny v mém předmětu a jakým způsobem?

B) Vaše představy diskutujte ve dvojici a dále konkretizujte, pokuste se formulovat stručné charakteristiky optimálních činností učitele a žáků tak, aby mohly být přímo pozorovatelné ve vyučovací hodině. Vzniklý materiál můžete dále využít při hospitacích a pohospitačních rozhovorech.

Σ Shrnutí

Pokusme se na základě našich úvah závěrem charakterizovat **dobrý proces reflexe**. Je třeba si uvědomit, že předpoklady ke schopnosti reflektovat jsou individuální a u různých studentů učitelství dosahuje různé vstupní úrovně. Je snazší začít s reflexí vyučování někoho jiného, osvojit si techniky pozorování, záznamu a analýzy a postupně přejít k reflexi sebe sama v roli učitele. Jde o citlivý a osobní proces, který má probíhat v neohrožující atmosféře důvěry a směřovat k reálnému rozvoji individuálních předpokladů. Probíhá v dialogickém spolupracujícím procesu, zabývá se subjektivními profesními předpoklady i objektivně prokazatelnou kvalitou výuky a je zaměřen na budoucnost a změnu.

Mezinárodní výzkumy učitelského vzdělávání (Korthagen 2001) ukazují, že učitelé s vysoce rozvinutou dovedností reflektovat vlastní výuku vykazují některé společné charakteristiky: dovedou relativně snadno hovořit o své zkušenosti, ve svých výpovědích se častěji se soustředí na vlastní proces učení žáků a žákyň než na osobnostní charakteristiky, v ohnisku jejich zájmu je kromě otázek typu „co“ a „jak“ na prvním místě především otázka „proč“. Dokáží samostatně strukturovat a řešit problémové situace, mají lepší vztahy se svými studujícími, podporují kooperující a bezpečné prostředí ve třídě. Tito vyučující jsou si vědomi svých silných i slabých stránek, dokáží plánovat svoje další vzdělávání, mají více sebevědomí a jsou spokojenější ve své profesi.

Doporučená literatura

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

KORTHAGEN, F. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ, London : Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 2001. ISBN 0-8058-3981-X.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-434-2.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London : Temple Smith, 1983.