

Řešení pedagogických problémů ke státní závěrečné zkoušce ve vztahu ke kompetencím studenta učitelství pro primární vzdělávání

Hana Lukášová – Alena Seberová

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Úvod

V posledních desíti letech jsme se zabývali otázkou, jak řešit závěr studia u státních závěrečných zkoušek z pedagogiky a psychologie, aby student nemusel jen reprodukovat vědomosti z jednotlivých vědních disciplín. V rámci inovace závěru ze studia oboru Učitelství 1. stupně základní školy bylo v letech 1994-1998 navrženo a realizováno řešení, jež se stalo předmětem dalšího akčního výzkumu v letech 1999-2004, o jehož výsledcích chceme v tomto sdělení informovat.

Problém výzkumu a jeho teoretická východiska řešení

Podstatou řešení *inovace v závěru studia* oboru Učitelství 1. stupně základní školy se stalo problémové vyučování.

Otázky problémového vyučování mají svou teoretickou historii.¹ Postup řešení výzkumného problému se opírá o původní myšlenku *reflexivního myšlení* autora, který byl přesvědčen, že nastává vždy, když se jedinec dostane do situace nové a obtížně řešitelné. Musí zvolit relativně nový model či způsob rozhodování a jednání. Jádrem této situace je určitá obtíž, nejistota, pochybnost. Tak vznikají situace učení se s otevřeným koncem, s níž pracuje *teorie učebních činností*, jak byla formulována D. Tollingerovou.² Teorii jsme měli možnost ověřit při vlastním výzkumu pedagogického rozhodování studentů učitelství při řešení obecně didaktických úloh s otevřeným koncem.³ *Teorie pedagogického rozhodování studentů učitelství*, které jsme se věnovali v osmdesátých a devadesátých letech nás přivedla nakonec i k řešení situace v závěru studia pomocí řešení pedagogických problémů.⁴ Byly využity všechny fáze řešení problémů:

- 1) *fáze podnětů* z pedagogické praxe i teorie,
- 2) *intelektualizace* v teoretických pojmech a v tvorbě myšlenkové mapy spojené s volbou a studiem vybrané odborné literatury,
- 3) *návrhy efektivních řešení* pro projektovou souvislou třítydenní pedagogickou praxi včetně diagnostických postupů,
- 4) *argumentace* pro zdůvodnění hlavních postupů řešení pro projektovou praxi na základě konfrontace vlastních zkušeností se studiem odborné literatury,
- 5) *testování řešení* v rámci realizace projektové praxe ve vybrané škole ve formě akčního výzkumu,
- 6) *vyhodnocení výsledků řešení* a jejich zpracování,
- 7) zpracování *písemné reflexe řešení a ukázkového portfolia* ke státní závěrečné zkoušce.

¹ DEWEY, J. How we think. Boston 1993

² TOLLINGEROVÁ, D. (ed.) Learning Activities and Their Perfectioning. Olomouc : FF UP, 1992, s. 57-63.

³ KANTORKOVÁ, H. Models of Open – Ended Situations for the Training of Student Teachers in Pedagogical Decision-Making. In TOLLINGEROVÁ D. (red.): Learning Activities and Their Perfectioning. Olomouc : FF UP, 1992, s. 57-63.

⁴ KANTORKOVÁ, H. Situace rozhodování. In *Využití teorie pedagogického rozhodování v přípravě studentů učitelství*. Praha : SPN, Spis č. 70, PdF OU, 1990.

Pro realizaci řešení bylo třeba zavést řadu **organizačních změn** do programu studia. Jednotlivé fáze bylo třeba zařadit do seminářů výuky před a po realizaci souvislé pedagogické praxe. Byly zavedeny semináře Pedagogika projekt 1 (nyní nový název Pedagogické problémy školní praxe 1), v jejichž rámci probíhala 1-4 fáze řešení pedagogického problému ve třetím ročníku v letním semestru. Pro pátou fázi musela být vytvořena nově pojatá souvislá pedagogická projektová praxe, o níž jsme už informovali jinde⁵ a která byla již také výzkumně reflektována⁶. Pro šestou a sedmou fázi byl vytvořen seminář Pedagogika projekt 2 (nový název Pedagogické problémy školní praxe 2), v jejichž rámci probíhá reflexe řešení problému v rámci projektové praxe v zimním semestru čtvrtého ročníku. Následně student zpracovává písemné ukázkové portfolio, které prezentuje v rámci semináře ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky v letním zkráceném blokovém semináři a odevzdává k zápočtu z tohoto semináře. Ukázkové portfolio má tři části a řešení pedagogického problému je jedním z nich. Pokyny k jeho zpracování najdou studenti v Institucionálním standardu ke SZZ⁷.

Dalším teoretickým zdrojem jsou otázky tvorby **kontextových učitelských znalostí**, které student prezentuje u státní závěrečné zkoušky, vedle odborných pedagogických znalostí a dovedností⁸.

Nové definování výstupů ze studia u státní závěrečné zkoušky z pedagogiky naráželo na řadu obtíží a bylo vystaveno celé řadě diskusí vysokoškolských učitelů, které v oboru Učitelství 1. stupně základní školy vyučují. Hlavní obtíže se objevují v oblasti provázanosti s projektovou praxí, která si vyžaduje nový typ spolupráce s oborovými předmětovými didaktiky při tvorbě a vyhodnocení pedagogických projektů, v jejich rámci dochází k řešení pedagogických problémů, což je podmínkou tvorby kontextových učitelských znalostí ke státní závěrečné zkoušce.

Stále aktuální tedy zůstává otázka, proč využívat problémové metody a heuristické přístupy v pojetí výstupu ze studia.

Celý projekt změny je vázán na změnu hlavních cílových kategorií a hodnot studia oboru⁹. Projekt reflektivního modelu učitelské přípravy nově definuje profesionalizaci učitelské přípravy v celém pojetí její pedagogické složky¹⁰. V jejím rámci jsou uspokojovány nejen **poznávací, ale i sociální a výkonové potřeby studentů** na cestě k expertní profesi a vedou k otevření možností pedagogické tvořivosti v jedinečném pedagogickém díle¹¹. Studenti využívají poznatky z patnácti oborových (předmětových) didaktik a učí se vytvářet celost pro řadu vyučovacích předmětů, která má žáky vést k chápání světa jako celku. Studenti se učí

⁵ LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Informace o propojení souvislé pedagogické praxe s teorií pedagogiky, psychologie, s oborovými didaktikami a se státní závěrečnou zkouškou. In *Spolupráce univerzity a škol*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2002a, s. 28-36. ISBN 80-8055-638-5.

⁶ KANTORKOVÁ, H., KRATOCHVÍLOVÁ, J. Výzkum obtíží s pedagogickým projektováním v přípravě učitelů primárního vzdělávání. In *Výzkum školy a učitele: 10. výroční mezinárodní konference ČAPV, Sborník referátů (CD-ROM)*. Praha : PdF, Univerzita Karlova, PdF, 2002a. ISBN 80-7290-089-7.

⁷ LUKÁŠOVÁ, H., KUPKA, J. aj. (ed.) Institucionální standard ke státním závěrečným zkouškám pro studijní obor učitelství 1. stupně základní školy (primárního vzdělávání). Ostrava : PdF OU, 2002e. ISBN 80-7042-213-0.

⁸ ATKINSON, T., GLAXTON, G. (ed) *The Intuitive Practitioner on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press. 2001. ISBN 0-335-20362-0.

⁹ KANTORKOVÁ, H. STOKLASOVÁ, A. *New opportunities for pedagogical education in the transmission of human values*. London : University of North London, 1999, 11.-15, May, s. 99-102, First European Conference CICE : Children's Identity and Citizenschip in Europe.

¹⁰ LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

¹¹ KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Tvorba pedagogických projektů a řešení pedagogických problémů. Ostrava : 2000b, PdF OU, 131. Spis PdF OU. ISBN 80-7042-162-2.

formulovat i měnit své návrhy řešení, kriticky vyhodnocovat své zkušenosti i z hlediska poznatků v odborné literatuře. Studenti se učí nacházet nová řešení a upravovat svou vlastní původní myšlenku. Učí se spolupracovat a vzájemně si pomáhat při hledání nových řešení. Vyměňují si studovanou odbornou literaturu a kladou si vzájemné otázky při zpřesňování výstižných formulací a argumentů, jimiž obhajují svá vlastní řešení pedagogických problémů. Studenti se mohou podělit o prožitek radosti z úspěšné realizace projektové praxe a řešení problémů. Mohou si navzájem pomoci při identifikaci některých dílčích neúspěchů a formulovat nová řešení pro budoucí pedagogickou praxi. To jsou jistě pádné důvody, proč hledat další možnosti v organizaci vysokoškolské výuky, které umožní realizovat inovovaný výstup ze studia. Z uvedeného důvodu byl proveden i následující empirický výzkum, o němž budeme informovat.

Cvičný model reflektovaého vyučování s prvky akčního, učitelského výzkumu v pregraduální přípravě učitelů primárního vzdělávání

Příprava učitelů na roli iniciátorů inovačních procesů ve vzdělávání a tvůrců školy jako místa změny, učitelů, kteří jsou schopni a ochotni systematicky reflektovat, evaluovat své profesní počínání, je dlouhodobým, systematickým procesem a reflektované naplňování základních cílových učitelských kompetencí studenta učitelství pro primární vzdělávání se musí stát předmětem následného teoreticky i prakticky orientovaného studia učitelů. Příprava učitelů na roli výzkumníka patří do **kompetence pedagogicko-výzkumné** (Kantorková-Lukášová, 2003), přestože ostatní kompetence spoluvytváří k ní neoddelitelný vztahový rámec, bez kterého by se tento komplex dovedností nemohl samostatně rozvíjet. **Kompetence vývojově reflektivní, diagnostická a pomáhající dítěti v roli žáka, kompetence sebereflektivní, předmětově diagnostická, předmětově didaktická (psychodidaktická), kompetence projektivní tvořivosti, a decizní, pedagogicko-organizační a řídicí proces primárního vzdělávání** nejenže dává učitelům pevný fundament v osvojování si role výzkumníka, ale zároveň se stává předmětem učitelova výzkumu. Zůstává otázkou, zda-li má v již tak kurikulárně vnitřně diferencované přípravě učitelů, která obsahově zahrnuje desítky oborů vědy, techniky, umění s sportu, zůstává místo pro osvojování si právě kompetence pedagogicko-výzkumné, i když si to tradiční pojetí univerzitního vzdělávání, mezi které příprava učitelů bezesporu patří, vyžaduje. Tvorbou a obhajobou diplomové práce má přece student-absolvent prokázat schopnost odborně teoreticky a výzkumně řešit zadanou problémovou oblast.

Závěr studia (oboru Učitelství 1.stupně základní školy) v oblasti disciplín pedagogiky a psychologie se stal pro tým odborníků katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání další možností pro zavádění inovací také v této oblasti a pod vedením Doc.Kantorkové-Lukášové dostala novou podobu také státní závěrečná zkouška z pedagogiky. V duchu reflektivně orientované profesionální přípravy učitelů primárního vzdělávání se nové pojetí státní závěrečné zkoušky stalo příležitostí pro ukotvení právě **pedagogicko-výzkumné kompetence**. **Obhajoba tvorby a řešení pedagogického problému** a její celková příprava studenta provází v posledních třech semestrech studia, a to za pomoci dvou klíčových předmětů: ***Pedagogické problémy školní praxe I.,II. a Metodologie pedagogiky (Primární pedagogika V.)***

Metodologie pedagogiky sehrává podpůrnou úlohu jak v přípravě studentů na tvorbu a obhajobu jak diplomové práce tak zvoleného pedagogického problému. V seminářích jsou probírány možnosti a meze teoretického a aplikovaného pedagogického výzkumu, kvantitativní a kvalitativní metodologické přístupy a postavení akčního výzkumu v učitelské

praxi. Studenti se na modelových příkladech učí formulovat téma teoreticko výzkumné práce, výzkumný problém, hypotézy, otázky a úkoly výzkumu, seznamují se s možnostmi základních a vybraných technik, s výzkumných metod postupů sběru, analýzy a interpretace výzkumných dat.

V seminářích a při individuálních konzultacích s vyučujícím předmětu Pedagogické problémy školní praxe I. Student **v 1. fázi formuluje pedagogický problém** (tematicky korespondující s okruhy Institucionálního standardu otázek ke státní závěrečné zkoušce) inspirovaný teoretickým studiem či absolvovanou průběžnou nebo souvislou pedagogickou praxí, **navrhne postup jeho řešení** vycházející ze studia teoretických pramenů, **analyzuje problémovou otázku v pojmové mapě, zpracovává teoretický konspekt klíčových pojmů**. Pro praktické zkoumání a řešení vybraného problému v průběhu souvislé projektové praxe **vybírá odpovídající diagnostické metody**, podle potřeby vytváří či modifikuje specifické techniky. Semináře dávají studentům prostor k obhajobě zamýšleného řešení vybraného problému a zároveň studentům poskytují cennou zpětnou vazbu ze skupinových diskusí s ostatními studenty a vyučujícím. (Ukázka vybraných formulací pedagogických problémů studentů prezenčního a kombinovaného studia je uvedena v příloze č.2)

Velmi cennou zkušeností se pro studenta stává **praktické řešení pedagogického problému v průběhu souvislé projektové praxe - (2. fáze)-** (v rámci které student zároveň realizuje připravený vyučovací projekt pro žáky vybraného ročníku cvičné základní školy).

V rámci semináře Pedagogické problémy školní praxe II. je student veden k **vypracování písemné reflexe řešení pedagogického problému - 3.fáze**, seminář tedy následuje po ukončení souvislé projektové praxe. Student **vyhodnocuje výsledná data** získaná použitím vybraných diagnostických metod, **formuluje odpověď na problémovou otázku**, ve které se pokouší **integrovat získané výsledky a náhledy z vlastního zkoumání s teoretickými přístupy k řešení problému** tak, jak je uvádí odborná literatura. **Student hledá příklady z pedagogické projektové praxe, popisuje situace, vybírá ukázky žákovských učebních činností, které dokumentují odpovědi na problémovou otázku, vyhodnocují podmínky projektové praxe z hlediska řešení problému.** Tvorba a řešení pedagogického problému tak není pouhým fiktivním uvažováním, ale dostává prakticistní, reálný charakter, umožňující studentům vyzkoušet profesně velmi náročný charakter reflektovaného vyučování. Takto pojatou dlouhodobou přípravu studentů na reflektované řešení pedagogického problému můžeme bezesporu nazvat jako **cvičný model reflektovaného vyučování, nesoucí prvky akčního, učitelského výzkumu.**

Písemnou reflexi tvorby a řešení pedagogického problému student zpracovává do **tzv. ukázkového portfolia**, které slouží jako podklad k SZZ z pedagogiky. Požadavky na zpracování jsou uvedeny v příloze č.1

Takto dlouhodobá a systematická příprava studentů učitelství primárního vzdělávání na roli evluátora profesních činností, ve které dochází k osvojování pedagogicko-výzkumné kompetence si bezesporu zaslouží systematické reflektování v podobě akčního evaluačního výzkumu. Ten jsme pracovně nazvali: **„Výzkum vybraných možností rozvíjení pedagogicko-výzkumné kompetence u studentů učitelství primárního vzdělávání“** a níže uvádíme formulace problému a cílů.

Problém výzkumu

V pregraduální vysokoškolské přípravě studentů učitelství pro primární vzdělávání popsat a vyhodnotit možnosti osvojování pedagogicko-výzkumné kompetence, a to ve

vybraných předmětech pedagogické složky studia a v inovativním pojetí státní závěrečné zkoušky

Cíle výzkumu

I. Popsat tvorbu a řešení pedagogického problému jako cvičný model reflektovaného vyučování s prvky akčního, učitelského výzkumu v procesu osvojování pedagogicko-výzkumné kompetence studentů učitelství pro primární vzdělávání

- I.1. operacionalizovat výukové cíle, učební úlohy a činnosti jednotlivých fází tvorby a řešení pedagogického problému (1. přípravné; 2. realizační; 3. hodnotící)
- I.2. formulovat cílová a obsahová východiska studijních předmětů Pedagogické problémy školní praxe I., II. a Metodologie pedagogiky
 - I.2.1. popsat jejich význam pro studenta Učitelství 1. stupně základní školy
 - a) pro tvorbu a řešení pedagogického problému
 - b) pro učitelskou profesi a pro utváření učitelské osobnosti (pro osvojování klíčových profesních kompetencí, zejména pro kompetenci pedagogicko-výzkumnou)

II. K tvorbě a řešení pedagogického problému zjistit, popsat a vyhodnotit názory studentů prezenčního a kombinovaného studia na:

- II.1. zdroje a příčiny obtíží s tvorbou a řešením pedagogického problému, a to ve všech třech fázích (přípravné, realizační a hodnotící)
- II.2. způsoby řešení pojmenovaných nesnází
- II.3. zdroje vnější pomoci (skupinové konzultace ve výuce, individuální konzultace s vyučujícím, studium odborné literatury, atp.)
- II.4. míru náročnosti zadaných učebních úloh (vztahujících se k jednotlivým fázím tvorby a řešení pedagogického problému)
- II.5. smysluplnost takto pojaté tvorby a řešení pedagogického problému
- II.6. význam pro učitelskou profesi
- II.7. pomoc při porozumění pedagogické teorii, diagnostickým metodám (včetně významu jejich použití)
- II.8. podobu SZZ z pedagogiky pojatou jako obhajobu tvorby a řešení pedagogického problému
- II.9. u všech výše uvedených položek srovnat názory studentů prezenčního a kombinovaného studia

Pro tuto II. kategorii výzkumných cílů byl vytvořen dotazník a v průběhu letošních státních závěrečných zkoušek již proběhl předvýzkum na vzorku 71 studentů-absolventů prezenčního (40 studentů) i kombinovaného studia (31 studentů), s jehož výsledky bychom Vás rádi seznámili. (Vzhledem ke skutečnosti, že byl předvýzkum realizován v době letošních Státních

závěrečných zkoušek v průběhu května, a tudíž v časovém nedostatku, zpracovali jsem získaná data od studentů prezenčního i kombinovaného studia prozatím pouze dohromady. Předpokládáme, že zjištěné rozdílnosti v názorech studentů s „přímou učitelskou praxí“ a „bez ní“ budou inspirací pro další šetření.)

Analyzá a interpretace výsledných dat předvýzkumu

„Dotazník pro reflektování tvorby a řešení pedagogického problému“ byl strukturován do třech základních kategorií, jejichž položky se ptaly respondentů na názory týkající se úkolů jednotlivých třech fází tvorby a řešení pedagogického problému.

Tabulky 1.-6. analyzují výsledky týkající se 1. fáze, ve které student formuluje pedagogický problém, analyzuje problémovou otázku v pojmové mapě, zpracovává teoretický konspekt klíčových pojmů, vybírá odpovídající diagnostické metody, podle potřeby vytváří či modifikuje specifické techniky. V těchto položkách jsme se ptali studentů na **zdroje inspirace**, které jim posloužili pro námět k volbě pdg. problému (položky 1.1.-1.8.), na **obtížnost** zadaných úkolů 1. fáze (položky 2.1.-2.7.), **způsoby řešení pojmenovaných nesnází** (položka 2.8.), **zdroje pomoci** s úkoly 1. fáze (položky 3.1.-3.4.), **celkovou náročnost** 1. fáze (položka 4.) a **náměty pro usnadnění práce** v 1.fázi (položka 5).

Tabulka 1

1. Zdroj inspirace pro volbu pedagogického problému	%
1.1. Vybraným problémem se dlouhodobě zabývám	22,5
1.2. Inspiroval mě konzultant pdg.problému	23,9
1.3. Náhoda	2,8
1.4. nevím, nevzpomenu si	0
1.5. Spolužák nebo kolega ze školy	5,6
1.6. Vlastní učitelská praxe	31
1.7. Průběžná nebo souvislá pdg.praxe	21,1
1.8. Odborná literatura (časopisecká, monografická)	16,9

Pro pedagogické disciplíny je jistě potěšující, že alespoň 22,5% respondentů uvedlo jako **zdroj inspirace** problém, kterým se student dlouhodobě zabývá, téměř 24% respondentů potvrdilo úlohu, kterou může sehrát **vyučující, studentův konzultant** a 31% inspirací z **učitelské praxe** náleží bezesporu studentům studia kombinovaného. V samotném výzkumu by bylo zajímavé zjišťovat, zda-li teoretické zpracování a diagnostika problému vybraného z vlastní pedagogické praxe přinesla studentům-učitelům náměty pro jeho přímé řešení.

Tabulka 2

2. Obtížnosti úkolů 1.fáze tvorby a řešení pdg. problému: Medián hodnot ze škály 1-nejméně náročné 9-nejvíce náročné	
2.1. Výběr pdg.problému	5
2.2. Formulace pdg.problému do podoby otázky	6
2.3. Sehnat odbornou literaturu	3
2.4. Tvorba pojmové mapy	5
2.5.Zpracování teoretického konspektu	4
2.6. Volba diagnostických metod	4
2.7. Tvorba diagnostického nástroje	4

V **tabulce č.2.** můžeme číst, že jako **nejobtížnější úkol** 1.fáze studenti považují **formulaci vybraného námětu do podoby otázky** (zpravidla se jedná o konkretizaci vybraného tématu, které studenti formulují příliš široce, bez ohledu na řešitelnost v praxi), následuje samotný **výběr pdg.problému a tvorba pojmové mapy**, která rovněž činí studentům mnohdy nemalé obtíže, poněvadž jim samotným ukazuje na kvalitu porozumění ústředním pojmům a vztahům mezi nimi, na šíři vybraného problému. Jako průměrně náročné studenti posuzují zpracování teoretického **konspektu a volbu diagnostického nástroje**. Překvapující by mohla být stejná míra náročnosti u **tvorby nástroje**. Studenty však vedeme spíše k poznávání možností již existujících, nejlépe standardizovaných nástrojů. Bylo by zajímavé postihnout, kolik studentů vytváří pro své potřeby diagnostické nástroje, s jakými obtížemi a výsledky.

Tabulka 3

2.8. Způsob řešení pojmenovaných nesází (absolutní četnosti)
Konzultace (7); odborná literatura (1); dlouhodobou prací a přemýšlením (1)

Tabulka 4

3. V 1. fázi práce s pdg.problémem mi nejvíce pomohlo: (%)	souhlasím	Spíše souhlasím	Ani ano Ani ne	Spíše nesouhlas	nesouhlas
3.1. Skupinové konzultace se spolužáky a vyučujícím ve výuce	57,7	21,1	8,5	12,7	0
3.2. Studium odborné literatury	45,1	31	19,7	4,2	0
3.3. Individ. konzultace s vyučujícím	66,2	19,7	7,1	5,6	1,4
3.4. Konzultace se spolužáky nebo kolegy mimo výuku	46,4	35,2	8,5	8,5	1,4

Jiné: Nahlédnutí do portfolií absolventů, podněty z praxe, delší praxe, více individuálních konzultací

Je samozřejmé, že všechny uvedené položky ptající se na **zdroj pomoci** studenti potřebují a využívají je. Přesto je však důležité, a to zejména pro **konzultanta** a vyučujícího, že právě **výuka předmětu Pedagogické problémy školní praxe I.**, ve které je dán prostor každému studentovi využít pomoc vyučujícího stejně jako spolužáků při ujasňování si výběru a formulace problému, při tvorbě pojmové mapy, a to zejména metodami problémového a kooperativního vyučování, technikami brainstormingu, aplikačních učebních úloh apod., je studenty posuzována velmi významně jako pomáhající (téměř 80%). Necelými 90% studenti rovněž hodnotí jako pomocný faktor **individuální konzultace s vyučujícím**. Zajímavé je také více než 80% odpovědí, které přisoudili pomoc konzultacím se spolužáky a kolegy **mimo**

výuku, což znamená, že aktuálnost zadaných úkolů studenta doprovází i v mimovyučovacím čase a můžeme to hodnotit jako žádoucí.

Tabulka 5

4. Celková náročnost 1. fáze práce s pdg. problémem: : Medián hodnot ze škály(1-nejméně náročné 9-nejvíce náročné)	6
--	---

Celkovou náročnost 1.fáze práce s pdg.problémem studenti hodnotí na škále 1-9 mírou prostřední hodnoty 6, což je na horní hranici střední náročnosti.

Tabulka 6

5. <i>Náměty pro usnadněné práce v 1. fázi</i> (absolutní četnosti)
Více individuálních konzultací (5); nahlédnutí do portfolií absolventů (8); jasné cíle a požadavky (2); zkušenosti (2); více praxe (2); zajímavé podněty z literatury a nekonečné debaty se spolužáky (1)

Následující **tabulky 7.-10.** analyzují výsledky týkající se 2. fáze, ve které studenti v průběhu souvislé projektové praxe teoreticky zpracovaný a promyšlený problém řeší. Při této praxi student zároveň realizuje připravený vyučovací projekt pro žáky vybraného ročníku cvičné základní školy, což studentům činí nemalé **obtíže, zejména časové**, které jsme potřebovali zachytit. Právě na tento charakter obtíží se ptají položky 6.1.-6.4. Položky 7.1.-7.3 jsou zaměřeny na další **problémy**, které studenty zpravidla potkávají při **samotném řešení problému v praxi** a položka 8. uvádí názor na míru náročnosti 2.fáze.

Tabulka 7

6. <i>Obtíže 2.fáze praktického řešení pdg.problému při souvislé projektové praxi</i>	(%)		
6.1. V průběhu praxe jsem neměl čas zabývat se řešením pdg.problému	25,35		
6.2. Pro řešení pdg.problému jsem využil:	První týden	Druhý týden	Třetí týden
	16,9	36,6	49,3
6.3. Pro řešení jsem musel využít náhradní čas mimo praxi	Celkové řešení	Částečné řešení	
	14,1	29,6	
6.4. Výsledky řešení pdg.problému jsem si vymyslel	Celkově	Částečně	
	2,8	12,67	

Souvislá projektová praxe sčítá tři týdny. První týden je charakterizován jako „přípravný“, student se seznamuje s prostředím školní třídy, zjišťuje a upravuje **podmínky** pro realizaci vyučovacího projektu a řešení pdg.problému. Druhý týden slouží k realizaci připravených úkolů, třetí týden je „hodnotící“ a dává prostor k dopracování výzkumných, vyučovacích či učebních činností. Často se setkáváme s názory studentů, že samotná realizace vyučovacího projektu je profesně náročná, vyžaduje mnoho úsilí a času, který se nedostává

na řešení pedagogického problému. V jednoznačné výhodě jsou zde studenti kombinovaného studia, kteří aktivně vyučují a nejsou časově vázáni délkou souvislé praxe jako studenti prezenčního studia. Výsledky uvedené v tabulce č.7 tyto zkušenosti potvrzují. 25%, tj.18 respondentů uvádí, že nemělo čas zabývat se řešením pdg.problému při projektové praxi, dohromady téměř 45% (tj.31 respondentů) uvádí, že museli využít pro praktické řešení náhradní čas. Následná analýza komparace výsledků u studentů obou forem studia nám ukáže, zda-li se problém skutečně výhradně týká studia prezenčního. Otázkou také zůstává, jaká je příčina jisté fabulace výsledků řešení pdg. problému, kterou přiznali pro celkové výsledky 2 studenti (2,8%), pro částečné studentů 9 (12,67%).

Tabulka 8

7. Při řešení pdg.problému v průběhu souvislé projektové praxe: (%)	souhlasím	Spíše souhlasím	Ani ano Ani ne	Spíše nesouhlas	nesouhlas
7.1.Zjistil jsem, že vybranému pdg.problému dostatečně nerozumím	5,6	18,3	5,6	32,4	38
7.2. Musel jsem dostudovat odbornou literaturu	43,7	29,6	5,6	15,5	5,6
7.3. Nevěděl jsem, jak použít vybrané diagn.metody	2,8	16,9	15,5	24	40,8

Jiné: nedostatek času, „...bez dlouhodobé praxe by to nešlo...“, „ při studování teorie jsem některé pojmy nepovažovala za důležité, dokud jsem se s nimi nesetkala v praxi, proto jsem je musela dostudovat...“

Skutečnost, že v 2. realizační fázi studenti zjistili, že danému pdg.problému dostatečně nerozumí potvrdilo necelých 24% respondentů. Významnější je však něco přes 70% studentů, kteří spíše nesouhlasí či nesouhlasí s tímto výrokem. Avšak více než 70% přiznává nutnost dostudovat odbornou literaturu. V 1.přípravné fázi zůstává samozřejmě na samotném studentovi, zda-li zpracování teoretického konspektu k vybranému problému má pouze charakter plagiátu a nepředchází mu studium a porozumění dané problematice. V následném šetření bychom se měli zaměřit na postihnutí rozdílu mezi přiznáním studenta, že teoretické studium a přípravu skutečně zanedbal nebo byl při praktickém řešení zaskočen charakterem či komplexností zkoumaného jevu. Vzhledem k tomu, že se jedná o jednu z prvních zkušeností studentů používat diagnostické nástroje zdá se být překvapující, že 65% respondentů nevědělo či spíše nevědělo jak použít vybrané diagnostické nástroje. (Analýza vybraných diagnostických nástrojů i jejich použití bude předmětem dalšího šetření)

Tabulka 9

8. Celková náročnost 2. fáze práce s pdg. problémem: : Medián hodnot ze škály 1-nejméně náročné 9-nejvíce náročné	5
---	----------

I přes popsané obtíže hodnotí studenti celkovou náročnost 2.fáze jako středně náročnou.

Tabulka 10

9. Náměty pro usnadnění práce v 2. fázi (absolutní četnosti)

Následující **tabulky 11.-14.** analyzují výsledky týkající se 3. fáze, ve které student vypracovává písemnou reflexi řešení pedagogického problému, vyhodnocuje výsledná data získaná použitím vybraných diagnostických metod, formuluje odpověď na problémovou otázku, ve které se pokouší integrovat získané výsledky a náhledy z vlastního zkoumání s teoretickými přístupy k řešení problému tak, jak je uvádí odborná literatura. Student hledá příklady z pedagogické projektové praxe, popisuje situace, vybírá ukázky žakovských učebních činností, které dokumentují odpovědi na problémovou otázku, vyhodnocují podmínky (viz příloha č.1). Položky 10.1.-10.3. se ptají na **obtíže**, které mohou studenty při těchto úkolech doprovázet, položky 11.1.-11.3. na **zdroj pomoci** a položka na **náročnost** této finální fáze.

Tabulka 11

10. <i>Obtíže při 3.fázi (hodnotící)</i> (%)	souhlasím	Spíše souhlasím	Ani ano Ani ne	Spíše nesouhlas	Nesouhlas
10.1. S celkovým vyhodnocením a reflexí jsem neměl potíže	22,5	29,6	18,3	19,7	9,9
10.2. Některým otázkám k reflexi řešení pdg.problému jsem nerozuměl	11,3	33,8	9,9	25,3	19,7
10.3. Zjistil jsem, že výsledky získané použitím diagnostických metod jsou pro celkové hodnocení nedostačující	7	19,7	22,5	22,5	28,2

Jiné: velmi záleží na konzultantovi, příklad z portfolií absolventů

Celková reflexe a vyhodnocení tvorby a řešení pdg.problému zpravidla studentům činí potíže, i když jsou pro tyto účely zpracovány návodné otázky a student využívá možností individuálních a skupinových konzultací s vyučujícím a spolužáky. 52% studentů přiznává obtíže s úkolem celkově reflektovat a vyhodnotit řešení, avšak neporozumění některým otázkám k reflexi udává o něco méně, 45% respondentů. Významné jsou však také protipóly k těmto položkám. Téměř 30% (10.1.) spíše nesouhlasí či nesouhlasí s daným tvrzením, Pro položku 10.2. se vyjádřilo spíše nesouhlasem či nesouhlasem 45% studentů, tedy stejně jako ve volbách souhlasím a spíše nesouhlasím. Vzhledem k celkové náročnosti reflektivních úkolů a celkovým vyhodnocením je zapotřebí zabývat se příčinami problémů u studentů, kteří je uvádějí.

Tabulka 12

11. <i>Ve 3.fázi (hodnotící) práce s pdg.problémem mi nejvíce pomohlo</i> (%)	souhlasím	Spíše souhlasím	Ani ano Ani ne	Spíše nesouhlas	nesouhlas
11.1.Skupinové konzultace se spolužáky a vyučujícím ve výuce	40,8	30,1	11,2	15,5	1,4
11.2.Individuální konzultace s vyučujícím	59,1	26,8	8,5	5,6	0
11.3.Konzultace se spolužáky nebo kolegy mimo výuku	32,4	28,2	25,4	7	7

Jiné: velmi záleží na konzultantovi, příklad z portfolií absolventů

Také ve 3. fázi práce s pdg. problémem studenti potvrzují **pomoc**, kterou jim poskytují skupinové konzultace se spolužáky a vyučujícím ve výuce. Téměř 71% souhlasí nebo spíše souhlasí s tímto tvrzením. (Pro 1. fázi uvedlo tuto formu pomoci téměř 80% respondentů.) Potvrdila se rovněž pomoc individuálních konzultací s vyučujícím. Necelých 90% jako u 1. fáze. Konzultace se spolužáky nebo kolegy mimo výuku uvedlo jako pomocné pro 3. fázi téměř 60% studentů (pro 1. fázi více než 80%). Rozdíl můžeme vysvětlit skutečností, že v průběhu 3. fáze práce s pdg. problémem, tedy v závěrečném ročníku studia (7. a 8. semestru) probíhá hromadná výuka pouze v omezené míře.

Tabulka 13

12. Celková náročnost 3. fáze práce s pdg. problémem: : Medián hodnot ze škály(1-nejméně náročné 9-nejvíce náročné)	5
--	----------

Také 3. fázi posuzují studenti jako středně náročnou.

Tabulka 14

13. Náměty pro usnadnění práce v 3. fázi (hdnotící) (absolutní četnosti)
Více času (3); ukázka vypracovaných portfolií (1)

Závěrečné položky 14.1.-14.6. a 15 v **tabulce 15. a 16.** reflektují názory studentů na **smysluplnost** tvorby a řešení pdg. problému, na jeho **význam pro učitelskou profesi**, a další možnosti níže popsané. Poslední položka ukazuje na **posouzení celkové náročnosti** práce s pdg. problémem.

Tabulka 15

14. Tato podoba tvorby a řešení pdg. problému: (%)	souhlasím	Spíše souhlasím	Ani ano Ani ne	Spíše nesouhlas	nesouhlas
14.1. Zdá se mi smysluplná	73,2	18,3	2,8	5,6	0
14.2. Bude mít význam pro mou učitelskou profesi	83,1	14,1	2,8	0	0
14.3. Pomohla mi porozumět pdg. teorii	66,2	18,3	11,3	4,2	0
14.4. Umožnila mi aplikovat teoretické poznatky v praxi	69	22,5	5,6	2,8	0
14.5. Pomohla mi porozumět diagnostickým metodám, významu jejich použití	52,1	33,8	12,7	1,4	0
14.6. Raději bych zvolil tradiční podobu zkoušení u SZZ z pedagogiky	5,6	1,4	7	8,5	77,5

Celkovou náročnost práce s pdg. problémem, která studenty doprovází po tři závěrečné semestry studia a je předmětem obhajoby u Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky studenti vidí v horní hranici střední náročnosti (tab.16.) Přesto takto náročný závěr studia vidí jako smysluplný téměř 92% respondentů a 97% jej posuzuje jako významný pro budoucí učitelskou profesi. I když se jedná „pouze“ o výsledky předvýzkumu, jedná se o velmi významnou podporu, kterou studenti přisuzují této aktivizující formě problémového, reflektovaného učení se budoucí profesi. Také výsledky u poslední položky (14.6) vypovídají o nechtí studentů zvolit tradiční podobu SZZ, kterou provází pouhé memorování obsahů zadaných tematických okruhů. 86% studentů nesouhlasí či spíše nesouhlasí s návratem k tradiční podobě SZZ, naopak souhlasí či spíše souhlasí pouhých 7%. Pro výuku pedagogických disciplín jsou rovněž významné výsledky u položek 14.3., 14.4. a 14.5. 84,5% respondentů vyjádřilo větší či menší souhlas s názorem, že jim tvorba a řešení pdg. problému

pomohla porozumět pedagogické teorii, 92% studentů umožnila aplikovat teoretické poznatky v praxi a 86% pomohla porozumět diagnostickým metodám a významu jejich použití.

Tabulka 16

15. Celková náročnost práce s pdg. problémem: : Medián hodnot ze škály(1-nejméně náročné 9-nejvíce náročné)	6
--	----------

Tabulka 17

16.Posouzení celkové kvality výuky pedagogiky v průběhu studia: (%)	souhlasím	Spíše souhlasím	Ani ano Ani ne	Spíše nesouhlas	nesouhlas
16.1.Semináře pedagogiky byly odborně kvalitní	49,3	32,4	12,7	5,6	0
16.2.Výuka pedagogiky poskytovala prostor k dialogu	46,5	40,8	5,6	5,6	1,4
16.3. Poskytla mi dostatečně odborné teoretické znalosti ve studovaném oboru	21,1	42,3	23,9	11,3	1,4
16.4.Kontakt a spolupráce s učiteli pdg.byly pro mé studium přínosem	45,1	31	15,5	5,6	2,8
16.5. Výuce pedagogiky by měl být věnován větší prostor	29,6	16,9	36,6	11,3	5,6
16.6.Můj celkový vztah k této škole, kterou jsem studoval je velmi kladný	14,1	29,6	32,4	15,5	8,4

Místo závěru

Položky 16.1.-16.6. jsem zařadili pouze orientačně, abychom zachytili **názory studentů na vybrané kvality výuky pedagogiky**, která ve svých dílčích disciplínách sehrává minimálně podpůrnou funkci pro vytváření pedagogicko-výzkumné kompetence a vytváří nezpochybnitelnou oporu pro tak náročný úkol, kterým je právě tvorba a řešení pedagogického problému. Zda-li a jak se disciplíny pedagogiky podílejí na vytváření pedagogicko-výzkumné kompetence a jak studentům pomáhají s procesem tvorby a řešení pedagogického problému je však otázkou pro další výzkum. Výsledky uvedené v tab.17 necháváme bez komentáře. Můžeme ale podotknout, že pro pedagogiku a její vyučující vynívají zajisté příznivě.

Příloha č.1

POŽADAVKY NA PÍSEMNE ZPRACOVÁNÍ UKÁZKOVÉHO PORTFOLIA

ZPRACOVÁNÍ PEDAGOGICKÉHO PROBLÉMU

A. Pedagogický problém a jeho řešení po projektové praxi:

- 1. Jaká byla výsledná formulace pedagogického problému, a ke kterému okruhu SZZ byla přiřazena?**

2. **Jaký seznam zvolené odborné literatury** k řešení teoretického pedagogického problému byl použit?
3. Jaké bylo výsledné uspořádání hlavních myšlenek ke **zpracování pedagogického problému** a pro jeho pozorování v praxi v pojmové mapě?
4. **Které diagnostické metody a postupů** pro sledování a řešení pedagogického problému jste si zvolili? Jaké výsledky jste zjistily?
5. **Jaké jsou výsledky řešení** pedagogického problému v podmínkách souvislé projektové pedagogické praxe?
 - 5.1. Můžete zformulovat **odpověď na problémovou otázku**?
 - 5.2. O které **výsledky diagnostických postupů** použitých v situacích praxe svou odpověď opíráte?
 - 5.3. **Které pojmy z pojmové mapy a s jakým významem** jste si vybrali z odborné literatury pro vlastní argumenty?
 - 5.4. Můžete vybrat **příklad z pedagogické projektové praxe a popsat situaci, která vás vedla k teoretické odpovědi** na problémovou otázku?
 - 5.5. Můžete vybrat **ukázky výsledků žakovských učebních činností** z projektové praxe, které dokumentují, jak jste dospěli k řešení pedagogického problému?
 - 5.6. Jaké je vaše hodnocení **podmínek projektové praxe z hlediska řešení pedagogického problému**?
 - 5.7. Můžete popsat změny pedagogického projektu, které jste museli během praxe provést a vyhodnotit důsledky pro řešení pedagogického problému vzhledem k původnímu plánu?
6. **Závěry pro vlastní praxi do budoucna**

Příloha č.2

Ukázka vybraných formulací pedagogických problémů studentů prezenčního a kombinovaného studia

Jaké možnosti utváření pozitivního psychosociálního klimatu třídy nabízí projektové vyučování?

Jak rozvíjet tvořivost dětí mladšího školního věku?

Jaké možnosti motivace žáků se specifickými poruchami učení nabízí projektové vyučování?

Jak může motivace ovlivňovat kooperaci žáků ve výuce?

Jak rozvíjet komunikativní dovednosti žáků se specifickými poruchami učení?

Jak může osobnost učitele utvářet a ovlivňovat psychosociální klima školní třídy?

Jaké možnosti utváření a rozvíjení vzájemných sociálních vztahů nabízí kooperativní vyučování?

Jak může projektová výuka podpořit kooperaci žáků ve skupině, kde je integrován žák s mentálním postižením?

Jaké možnosti v utváření vědomostí žáků nabízí didaktická hra?

Jaké jsou možnosti učitele působit na formování vztahu žáků ke škole?

Jak lze prostřednictvím vybraných principů projektového vyučování přispívat k rozvoji aktivity žáků ve výuce?

Jaké možnosti rozvoje komunikativních dovedností nabízí vybrané organizační formy vyučování?

Jak mohou netradiční vyučovací strategie ovlivňovat pozornost žáků ve výuce?