

# Kvalita přípravy budoucích učitelů v období kurikulární reformy na příkladu Pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové

Quality of preparation of future teachers in the era of curriculum reform demonstrated on the example of Faculty of Education, University of Hradec Králové

Robert Čapek

*Univerzita Hradec Králové, KEM FIM*

Klíčová slova:

Příprava studentů učitelských oborů, pedagogická praxe, kurikulární reforma, vyučovací metody.

*Key words:*

*Preparation of the students in the field of teaching, pedagogical training, curriculum reform, education methods*

Abstract:

Prostředí základních a středních škol, ve kterém se průběžná praxe realizuje není sterilním, konstantně ustáleným prostorem. Právě v současné době je dějištěm rekonstrukce, kurikulární reformy, jenž mění ustálené pohledy na vzdělávání – a také na přípravu studentů. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) zároveň přináší nové prvky, které vyžadují zásadní změny pedagogických dovedností a postojů. Tyto dovednosti a postoje hledám v činnosti, která je podle mého názoru nejviditelněji ukazuje – ve studenty používaných způsobech výuky, ve vyučovacích metodách realizovaných při průběžné praxi. Pedagogické fakulty by měly přinášet nové impulsy nejen v pregraduální přípravě, ale být hybatelem pozitivních změn pro celé školské prostředí.

*The environment of basic and high schools, where the continuous training is executed, is not a sterile, invariably stabilized area. At the moment, it is a setting of reconstruction, curriculum reform which changes the fixed views on education and the students' preparation. RVP ZV (General educational programme for basic education) sets up new phenomena which require fundamental changes in pedagogical skills and attitudes. I look for these skills and attitudes in an activity which in my opinion shows them most clearly: in teaching or educational methods used by students during the continuous training. Pedagogical faculties should produce new impulses not only in pre-gradual preparation, but they should also be the mover of positive changes for the whole school environment.*

## 1. Průběžná pedagogická praxe a její odraz ve výpovědi fakultních učitelů

Výzkum pedagogického procesu předkládá před výzkumníka jednoduché otázky – „co? kdo? jak?“ na které ovšem není tak lehké získat odpovědi. Například: jak nejlépe šetřit pedagogickou praxi studentů pedagogické fakulty - budoucích učitelů a nebo vůbec jejich

celkovou připravenost na profesi? Jak poznat, co je a co není kvalitní? Kdo by o tom měl vypovídat? Nepochybně je to složitý proces, do kterého intervnují mnohé faktory.

Domnívám se, že je nutné najít odpovědi. V současném období kurikulární reformy se mnohé základní školy a víceletá gymnázia naučily a učí pracovat s různými způsoby evaluace – od měření klimatu ve třídách, přes SWAT analýzy až po vytváření vlastních výzkumných nástrojů pro žáky a rodiče. Bylo by smutné, kdyby se pedagogické fakulty nevěnovaly zjišťování výsledků své činnosti se stejným úsilím a stejně poctivě, jako tyto školy.

Vracím se k původní otázce - co ukáže kvalitu připravenosti budoucího učitele? Domnívám se, že je to zejména jeho vyučovací hodina při pedagogické praxi. To je průsečík pedagogických dovedností stejně tak jako postojů k jejich budoucí profesi. Při realizaci se studenti samozřejmě mohou dopustit mnohých chyb, ale právě v průběhu praxí je prostor mnohé ověřit a vyzkoušet – pokud tuto motivaci studenti mají. Ne při nějaké zkoušce z didaktiky, ale při samotné aktivitě v pedagogickém prostředí se ukáže, nakolik je student dobře připraven.

Jestliže jsem tak odpověděl na otázku „co?“ (by mohlo ukázat kvalitu přípravy), zamyslím se nad odpovědí na otázku „kdo?“ (by o tom měl vypovídat).

**Studenty učitelských oborů** jsem vyloučil zejména proto, že :

- 1/ jejich dovedností (včetně sebehodnotících) nejsou na úrovni, která by zajistila co největší objektivitu a obsažnost výpovědi;
- 2/ nevidí průběžnou pedagogickou praxi v jejich hlavních souvislostech;
- 3/ nemají možnost porovnávat tak, jako například fakultní učitelé;
- 4/ mohou mít oprávněné obavy vypovídat pravdivě o způsobech své přípravy.

**Didaktiky<sup>1</sup> oborových předmětů** jsem vyloučil zejména proto, že :

- 1/ prakticky nejsou se studenty při jejich průběžné pedagogické praxi v kontaktu;
- 2/ jejich výpověď by zřejmě nebyla objektivní, neboť prakticky vypovídá o náplni a výsledcích jejich práce;
- 3/ u některých z nich, kteří jsou si vědomi nedostatků ve své činnosti, by dokonce mohlo dojít ke zkreslování údajů nebo by nebyli ochotni na šetření participovat a vzorek by byl nevyvážený.

**Žáky**, které studenti při své praxi učí, jsem vyloučil zejména proto, že:

- 1/ nejsou schopni jiné, než nepříliš odborné a jednostranně subjektivní zpětné vazby;
- 2/ také studenti při svých hodinách velmi často realizují různé formy evaluace a s tím souvisí také to, že v právě v hradeckých školách často narážíme na „zamořený“ terén pro podobné výzkumy.

Jako respondenty pro mé šetření jsem tedy zvolil **fakultní učitele**. Ze skupin, které se nabízely, jsou pro naše účely nejvhodnější. Tito učitelé mohou nejlépe posoudit, nakolik práce studentů v jejich třídách na základních školách odpovídá potřebám praxe a bez obav je erudovaně hodnotit. Mými respondenty se stali fakultní učitelé na základních školách v Hradci Králové. Jejich výpovědi se tedy týkají studentů učitelských oborů a oborových didaktiků, působících na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Z 98 fakultních učitelů ze základních škol, kteří mají smlouvu s PdF UHK jsem ke zpracování získal 53

---

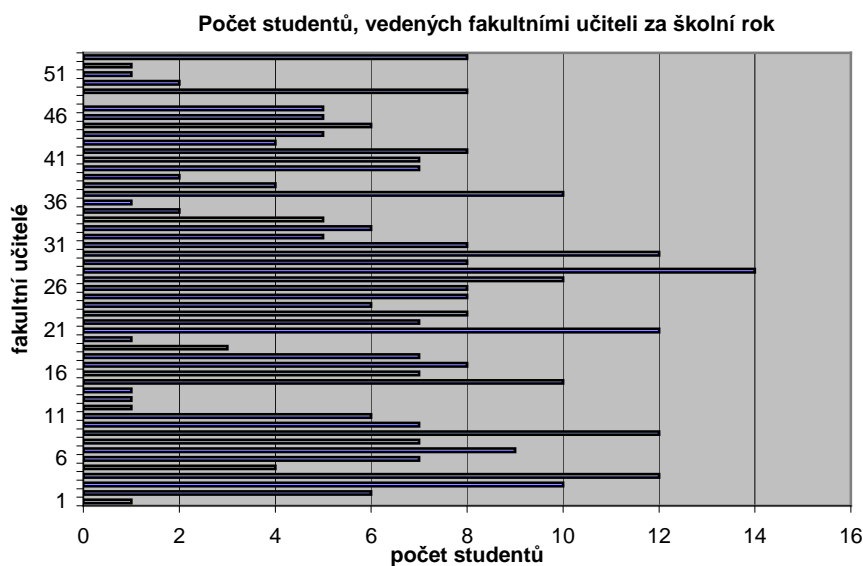
<sup>1</sup> Didaktikem oborového předmětu (resp. pouze didaktikem) míním v textu osobu nejen vyučující oborovou didaktiku, ale mající na starost praxi oborových studentů.

odpovědí, tj. 54%.<sup>2</sup> Zde jsem rád přihlédl k názoru M. Dismana, že „návrstnost 50% je považována v mnoha průmyslových zemích za slušný úspěch.“ (Disman 2000, s. 141)

U vzorku fakultních učitelů mne nezajímaly často v jiných výzkumech udávané charakteristiky jako počet let praxe nebo dosažené vzdělání, neboť je nepovažuji za příliš relevantní k jejich mentorské činnosti. Navíc se domnívám, že se na různých fakultách nebudou výrazně rozdílné.<sup>3</sup> Důležité však je, proč vlastně vykonávají tuto náročnou činnost. Mezi časté odpovědi patřilo zejména: *pomoc mladým kolegům, rád(a) pracuji s mladými lidmi* nebo *že tato práce mne baví*. Nejčtenější odpovědi však byly: *poučím se od studentů, získávám do studentů, přinášejí nové nápady a formy do výuky, vzájemné předávání zkušeností a nápadů, pro žáky zpestření výuky – pro mě nová zkušenost, studenti mají nové nápady – učím se od nich, snaha o zlepšování vlastní práce, přinášejí inspiraci* nebo dokonce *výstupy studentů jsou pro mne velkou inspirací*. Tyto výpovědi můžeme interpretovat jako ochotu, snahu a možná dokonce i potřebu fakultních učitelů přijímat další podněty ke své profesi – a také to, že jsou jimi studenti jako zdroj těchto podnětů většinou akceptováni.

Počet svěřenců, které má fakultní učitel na starost, je v průměru **6 studentů**, ale není výjimkou ani počet deseti studentů, v ojedinělých případech i více.

**Graf 1. Počet studentů, vedených fakultními učiteli za školní rok**



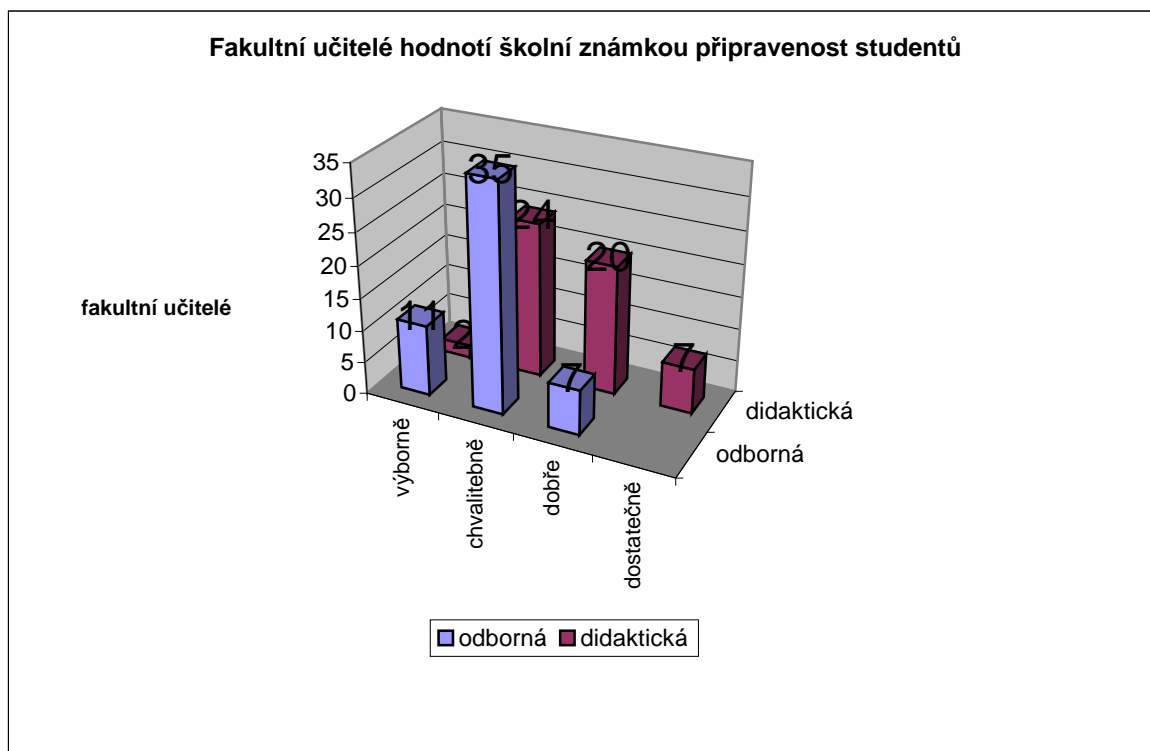
Rozdílný je také počet hodin, kolik se fakultní učitel průměrně věnuje jednomu studentovi, až již v rámci přípravy nebo pohospitačního rozboru. V průměru je to **3,3 hodiny**. Důležitější je však zjištění, že 24 fakultních učitelů (tedy 45%) věnuje jednomu studentovi průměrně pouhou jednu hodinu a 10 učitelů (téměř 19%) věnuje studentovi dvě hodiny. Na tyto údaje je třeba hledět s vědomím, že od svých odborných kateder mají studenti nařízeno učit 2-6 vyučovacích hodin a to znamená, že u poměrně velkého objemu vyučovacích hodin chybí pohospitační rozbor nebo jiná zpětná vazba od zkušeného pedagoga.

Když fakultní učitelé hodnotí připravenost studentů školní známkou, vychází výrazně lépe odborná připravenost než didaktická.

<sup>2</sup> Pro porovnání: obdobné šetření provedla Mazáčová (Pdf UK) na vzorku 30 fakultních učitelů v roce 2001.

<sup>3</sup> Viz např. charakteristiky fakultních učitelů Doušková, Kasáčová 2001, s. 127 nebo Havel 2002, s. 22.

**Graf 2. Fakultní učitelé hodnotí školní známkou připravenost studentů**



Fakultní učitelé uváděli tři konkrétní činnosti, které studenti **nejlépe zvládají**:

✂ kategorie **didaktické dovednosti a inovace** (*způsoby procvičení učiva, příprava pomůcek, názorné předvedení, soutěživé formy výuky, mají zásobu aktivit, ožívují hodinu, využívání nepřeberných metod a forem práce, velmi podrobné přípravy na hodinu, využití herních aktivit, hry - soutěže – doplňovačky, učivo zábavnou formou, využívání různých forem práce, kreativita při přípravě*)  
 ...**57x** uvedeno;

⚙ kategorie **pozitivní kontakt se žáky** (*vztah k žákům, navázat kontakt s dětmi, přístup k žákům, kamarádský přístup k žákům aj.*)  
 ...**18x** uvedeno;

🗨 kategorie **komunikační dovednosti** (*rozhovory, hlasový projev, komunikace se žáky, výslovnost*)  
 ...**10x** uvedeno;

👤 kategorie **individuální přístup k žákům** (*spolupráce s aktivními žáky, individuální péče, snaha získat žáky pro spolupráci*)  
 ...**7x** uvedeno;

📖 kategorie **odborná připravenost** (*bohaté vědomosti, odborný výklad, teoretický výklad, odbornost*)  
 ...**4x** uvedeno.

Tato zjištění se dají interpretovat takto: fakultní učitelé si velmi dobře všímají didaktických dovedností studentů, zajímají je nové postupy a metody, inspirují se jejich kreativitou a zároveň mnohdy pečlivou a propracovanou vyučovací hodinou. Odborná připravenost na fakultní učitele tolik nepůsobí, přestože je jistě na vysoké úrovni, protože není pro samotné vyučování tak důležitá. Samozřejmě, odbornými vědomostmi většinou plně vybavený student je velmi obvyklý jev, proto ho také není nutné vyzdvihovat.

Co se studentům při průběžné pedagogické praxi daří nejhůře?

👮 kategorie **kázeňské řízení třídy** (*kázeň ve třídě, udržování kázně, špatně reagují na vzniklé problémové situace*)  
 ...**18x** uvedeno;

☪kategorie **didaktické nedostatky** (začlenění učiva do běžného života, neučit tak, jako je samotné učili kdysi, způsob podání učiva žákům, málo využívají některé metody, domyslet připravené aktivity – hodnocení, střídání metod výuky, různé metody, používání pomůcek)

... 14x uvedeno;

☪kategorie **komunikační dovednosti** (zvolit srozumitelnou komunikaci, monotónní hlas, jednoznačněji sdělovat pokyny, mluvit spisovně, jasné vyjadřování)

...12x uvedeno;

☐kategorie **organizace hodiny** (časové rozvržení hodiny, zadávání úkolů – organizace, organizace výuky)

...7x uvedeno.

Kategorie didaktické nedostatky svým výčtem konkrétně ukazuje také nedostatky přípravy budoucích učitelů (a pravděpodobně také způsoby jejich výuky na odborných katedrách). Ukazuje se také, že pozitiva a negativa, která fakultní učitelé hradeckých škol pojmenovali, se opakují u studentů stejných kateder. Například čtyři ze šesti fakultních učitelů anglického jazyka chválí u svých studentů pestré výukové metody. Tři ze čtyř učitelek občanské výchovy zase naopak postrádají pestřejší způsoby práce. A zřejmě nepřekvapí, že všichni (tři), kdož požadují spisovnější mluvu, jsou fakultní učitelé českého jazyka. Na obecnější závěry, jak se jednotlivé aprobace promítají do uváděných pozitiv a negativ, bylo osloveno fakultních učitelů.

Fakultní učitelé se také vyjadřovali k práci didaktiků, tedy alespoň té, kterou mohou reflektovat. Uváděli, kolikrát je oborový didaktik fakultního učitele navštíví v průběhu jednoho cyklu průběžné pedagogické praxe (tedy prakticky za školní rok). V průměru jsou to **1,34 návštěvy za školní rok**. Jestliže ovšem odečteme didaktika tělesné výchovy, který je v této oblasti příkladný a jeho čtyři fakultní učitelé uvádějí 7, 5, 4 a 1 návštěv, dostaneme alarmující průměr 1,1 návštěvy jednoho fakultního učitele za školní rok. Sedmáct fakultních učitelů (32%) neuvidí oborového didaktika vůbec. Jedná se i o ty, kteří vedou větší počty studentů (např. 12, 10, 8, 7, 6, 4).

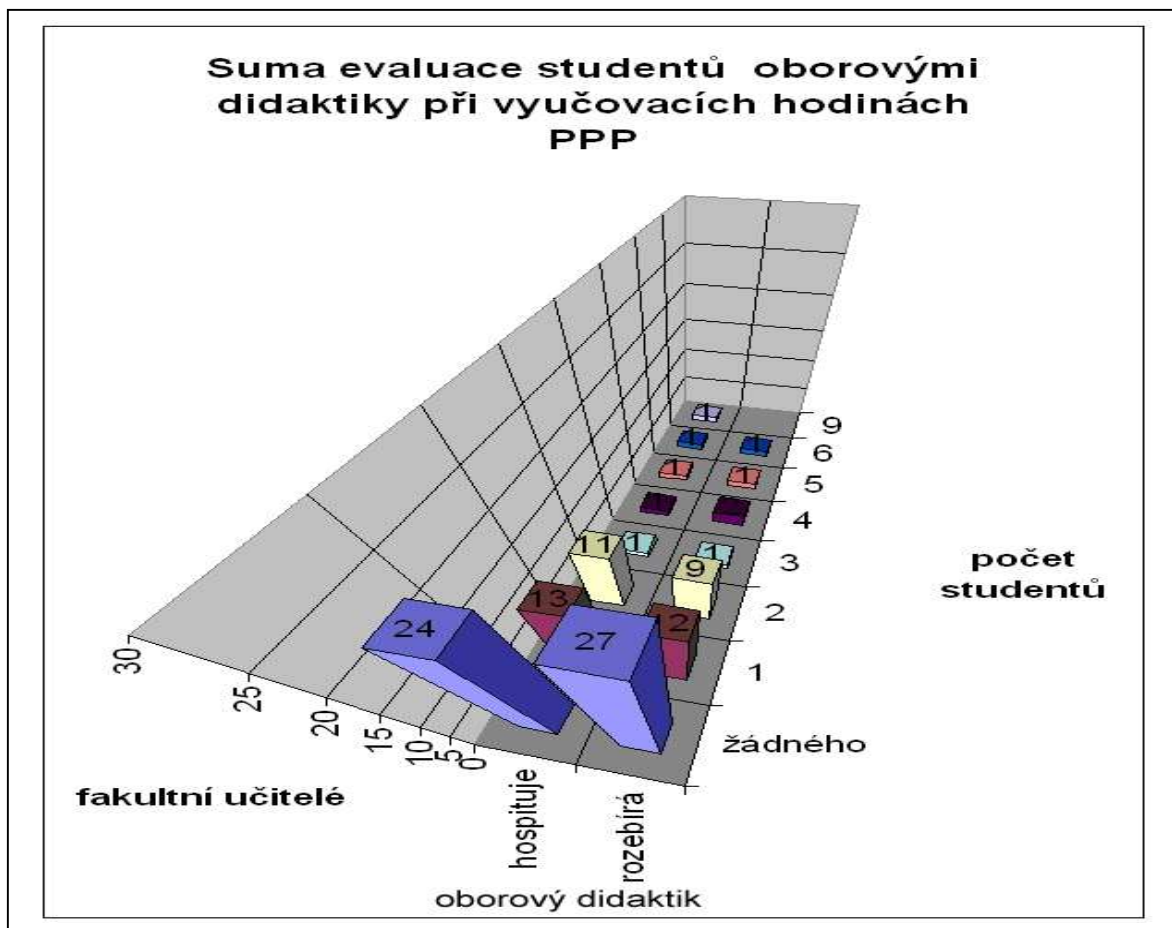
**Graf 3. Počet návštěv oborových didaktiků u fakultního učitele**



Pro upřesnění uvedu, že sběr dat proběhl v červnu, po ukončení praxí, kdy by se dalo předpokládat setkání oborového didaktika s fakultním učitelem, na kterém by hodnotili připravenost studentů, plány do dalšího období, konkrétní návrhy fakultního učitele na zlepšení přípravy apod. Při vědomí výše uvedených skutečností není již tak překvapivá

následující výpověď fakultních učitelů o práci oborových didaktiků se studenty. Otázka zněla: „kolik vidí oborový didaktik studentů při hodině a s kolika z nich jejich vyučovací hodinu rozebírá?“

**Graf 4. Suma evaluace studentů oborovými didaktiky**



Data z grafu č. 4 nevypovídají o tom, jakou sumu studentů oborový didaktik nenavštíví, ale ukazuje například, že u 24 fakultních učitelů oborový didaktik nehospituje u **žádného** studenta a u 27 z nich se **žádným** studentem nevede pohospitační rozbor. Pokud v získaných datech vyhledáme u zmíněných fakultních učitelů počty vedených studentů zjistíme, že u 24 fakultních učitelů neviděl oborový didaktik **134 studentů** během celé průběžné praxe v jejich čtvrtém ročníku. Tento výpočet u všech fakultních učitelů by nás přivedl ke dvojnásobnému a možná ještě většímu číslu. Potvrzuje se tak i konstatování O. Šimoníka: „Vyučovací hodiny posluchačů jsou někdy jen formálně *odučeny*, aniž by byly provázeny fundovaným rozbořem, podrobným zhodnocením a cílevědomým úsilím o korekce v pedagogickém myšlení, jednání a vystupování studentů.“ (Šimoník 2005, s. 33)

Skutečností přitom je, že každý oborový didaktik vede v daném akademickém roce na průběžné pedagogické praxi studenty 4. ročníku, což je skupinka přibližně 20, ale často méně studentů. Za 11 týdnů (vyhrazených na průběžnou praxi v jedné aprobaci), kdy mají oborové katedry čtvrtky vyhrazeny výhradně na praxi, by měl každého studenta minimálně jednou vidět, hospitovat, hodnotit apod. - raději však vícekrát.

Na otázku, v čem by se měla zlepšit spolupráce s oborovým didaktikem, odpovídali fakultní učitelé:

🗑️ **kategorie větší účast didaktika na průběžné praxi ve škole (častější účast na výstupech studentů, měl by vidět více hodin, neměl by v den praxe učit, osobní setkání, větší kontakt, aby mě alespoň jednou za semestr navštívil, měl by mít na praxi víc času )**

...8x uvedeno.

V nezařazených odpovědích se objevily i organizační námitky, které uváděly, že *fakultní učitel nezná počet studentů, kteří se za ním dostaví, že studenti neznají požadavky praxe* nebo že *v organizaci praxe je chaos*. Jeden názor byl bohužel i takový, že *spolupráce je prakticky nulová*. Je třeba uvést, že opakující se tvrzení, že oborový didaktik v den praxe učí nebo „nemá na praxi čas“, vypovídají buď o nerespektování rozhodnutí děkana pedagogické fakulty oborovou katedrou nebo didaktikem samotným. V den praxe je totiž didaktik od výuky a jiných povinností uvolněn. Odpovědi fakultních učitelů na otázku, která zjišťovala – co nejpodstatnějšího by se mělo na přípravě studentů změnit? – přinesly široké spektrum odpovědí, které lze jen velmi těžko kategorizovat. Výrazně nejvíce byly ovšem zastoupeny názory, že je třeba zlepšit metodiku výuky, metody a formy výuky, didaktickou připravenost. Mezi konkrétními návrhy bylo zaznamenáno: *nebát se frontální výuky nahradit něčím jiným, volba metod práce, studenti by se neměli zaměřovat na pouze na teorii, důraz na pedagogiku a didaktiku, studenti téměř nevyužívají principy kooperativního vyučování*. Opět lze tedy konstatovat, že fakultní učitelé shledávají největší potřebu na změnu a vidí nedostatky především v pedagogické a hlavně v didaktické přípravě.

Fakultní učitelé také vyplňovali tabulku, která by měla ukázat, jak studenti při svých vyučovacích hodinách využívali jednotlivé **defenzivní i suportivní výukové metody**.

**Tabulka 1. Využití defenzivních a suportivních výukových metod studenty**

	vždy	často	méně často	zřídka	nikdy
<b>frontální výuka, výklad</b>	9	31	4	5	
<b>řízená diskuse</b>	2	13	18	9	5
<b>problémové vyučování</b>		6	11	23	5
<b>skupinové formy práce</b>	5	18	16	9	1
<b>vzájemné učení žáků</b>		3	5	18	21
<b>metody čtení s porozuměním</b>	1	13	5	14	11
<b>myšlenková mapa</b>		4		9	20
<b>brainstorming</b>		3	4	17	10
<b>pokusy a experimenty</b>	2	5	11	7	18
<b>projektové vyučování</b>		4	7	15	14
<b>Inscenační, dramatické metody</b>		1	11	17	13
<b>práce s vlastní prezentací</b>	2	3	6	12	17

Na základě z tabulky čitelných údajů mohu mimo jiné konstatovat:

1/ metoda výkladu a frontální výuky výrazně převládá, některými studenty je užívána výhradně;

2/ některé důležité (z hlediska klíčových kompetencí) výukové metody (jako je např. problémové vyučování) nejsou dostatečně využívány;

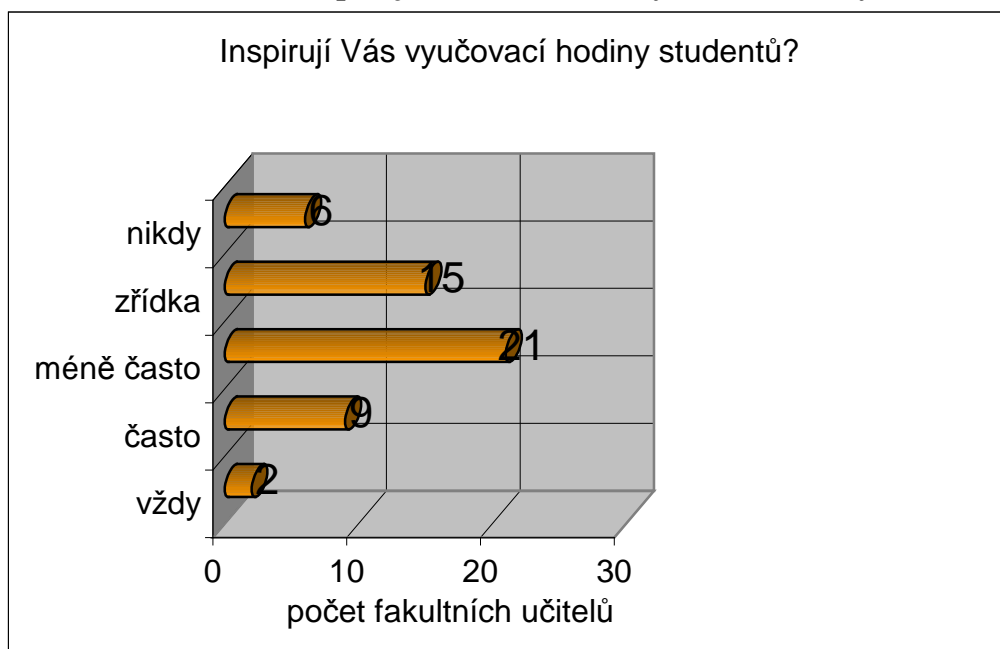
3/ přestože jsou relativně často využity skupinové formy práce, žáci nejsou studenty vedeni k prezentaci výsledků své činnosti (a to ani při práci jinou metodou);



4/ studenti při průběžné pedagogické praxi používají relativně často suportivní výukové metody<sup>4</sup>.

Je jisté, že některé suportivní výukové metody jsou využitelnější v různých předmětech než jiné. Oborové didaktiky by měly reflektovat specifický charakter svých předmětů. Je ale nutné připomenout, že rozvíjení všech klíčových kompetencí je nutné a povinné ve všech vyučovacích předmětech. Nemůže tedy například učitel dějepisu „přenechávat“ pracovní kompetenci pracovnímu vyučování, ale sám by měl volit takové aktivity, aby rozvíjel nejen pracovní, ale i všechny ostatní kompetence. Proto je nutné, aby studenti věděli i o takových výukových metodách, které jsou v jejich aprobaci zdánlivě nevyužitelné. Navíc na základních školách čekají od studentů nové metody a formy práce. Nastupující učitelé navíc mnohdy učí předměty, na které nejsou aprobováni a tam se jim pestré způsoby práce velmi hodí. Jejich kolegové také oprávněně očekávají metodický a didaktický přínos nových kolegů, inspiraci a nové náměty. Bohužel se potvrzuje, že poptávka pedagogů na fakulních školách po nových postupech a aktivitách není naplňována tak, jak by měla a mohla. Ukazují to jejich odpovědi na otázku: „inspirují Vás vyučovací hodiny studentů“?

**Graf 5. Inspirují fakulní učitele vyučovací hodiny studentů?**



Graf ukazuje, že často je vyučovací hodinou inspirováno pouze 9 fakulních učitelů, větší suma učitelů je inspirována méně často nebo zřídka. Potvrzuje se zde nevyužití možnosti pedagogické fakulty přenášet didaktické inovace a moderní postupy na základní a střední školy prostřednictvím vyučovacích hodin studentů. Po analýze výše prezentovaných názorů fakulních učitelů zní klíčová otázka takto: „znají studenti dostatečně dobře různé aktivizující, suportivní výukové metody z hodin oborových didaktik?“ Po analýze studijních plánů jednotlivých oborových didaktik v učitelských oborech na PdF UHK je na místě

<sup>4</sup> Termín **suportivní výukové metody**, který jsem definoval v disertační práci Vyučovací hodina studentů pedagogické fakulty je blíže charakterizován v připravované publikaci „Odměny a tresty v pedagogické praxi“ (v tisku, Grada 2008). Protože pokládám pojem za důležitý z hlediska tohoto textu, zařazují jeho charakteristiku v závěrečné poznámce k tomuto textu.



konstatování, že nikoliv. Například předmět Didaktika dějepisu 1-3, obsahuje následující tématické celky:

**V prvním semestru:**

1. Didaktika dějepisu a její význam.
2. Osobnost učitele dějepisu.
3. Pomocné vědy pro didaktiku dějepisu.
4. Didaktika dějepisu jako hraniční vědní obor.
5. Profesionalizace vzdělání učitelů dějepisu.
- 6.-10. Dějiny učitelského vzdělání v českých zemích.
- 11.-12. Vytváření historických představ.
- 13.-14. Vytváření historických pojmů.

**Ve druhém semestru:**

- 1.-2. Didaktická analýza.
3. Strukturální didaktická analýza.
4. Mezipředmětové vztahy.
5. Regionální prvky ve výuce dějepisu.
6. Práce s literaturou odbornou a literaturou faktu.
7. Práce s krásnou literaturou.
8. Spolupráce učitelů s odbornými institucemi.
- 9.-11. Přípravy na vyučovací hodiny.
- 12.-14. Poznatky z pedagogické praxe.

**Ve třetím semestru:**

1. Učebnice dějepisu a její model.
2. Metody hodnocení učebnic.
3. Cíle dějepisu, jeho úkoly a obsah.
4. Plánování učiva.
6. Textové a reálné pomůcky.
7. Vyučovací metody a didaktické zásady.
8. Expoziční metody monologické.
9. Expoziční metody dialogické.
10. Metody opakování.
11. Metody diagnostické a klasifikační.
- 12.-13. Typy a struktura vyučovacích hodin.
14. Typologie učebních hodin.

Z 52 tématických oblastí (a prakticky tedy i seminářů) jsou výukovým metodám věnována pouze 4 témata, která již svým zaměřením důkladnější probrání suportivních výukových metod vlastně vylučují. Za „expoziční metody monologické“ totiž musíme považovat výklad, za „expoziční metody dialogické“ zase především řízenou diskusi. Po analýze sylabů všech učitelských aprobací mohu konstatovat, že takový stav je téměř pravidlem. Obecné předměty (jako je obecná didaktika nebo teorie výchovy) vykazují stejné nedostatky.

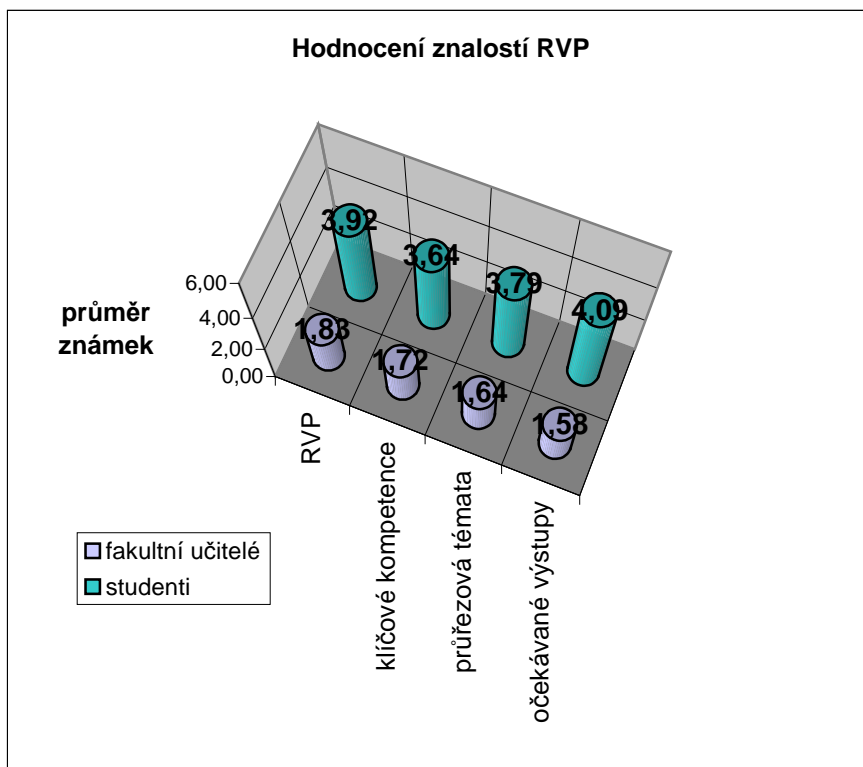
## **2. Příprava studentů a RVP ZV**

Při analýze sylabů oborových didaktik jsem také hledal zmínky o RVP ZV. Ani tam, ani například v oborových státnicích jsem žádné nenalezl.

Fakultní učitelé tuto znalost u sebe a studentů na průběžné pedagogické praxi hodnotili školní známkou. Z **grafu č.6** (hodnocení znalostí RVP ZV fakultními učiteli svých a studentů na praxi) můžeme vidět hodnocení studentů, které je alarmující. Na konci školního roku 2006, kdy nás jen jeden rok dělí od platnosti Školních vzdělávacích programů jako klíčového kurikulárního dokumentu na základních školách a víceletých gymnáziích, byla znalost

studentů velmi špatná. Přitom se jedná o budoucí učitele, kteří budou právě v klíčovém školním roce na základní školy nastupovat. Jestliže je možné takto zobecnovat, připojím poznámku jako lektor. Podle mého názoru jsme svědky nové situace ve školství, kdy **učitelé znají lépe nové trendy ve vzdělávání**, aktivizující a klíčové kompetence podporující výukové metody, nové způsoby a aspekty hodnocení atd. **než studenti**, opouštějící pedagogické fakulty. Moderními pedagogy se stávají ti aktivní učitelé na základních a středních školách, kteří pracují na ŠVP a vzdělávají se právě k tomuto účelu, zatímco někteří čerství absolventi vzhledem ke konzervativnímu přístupu některých pedagogických fakult takovou možnost nemají.

**Graf 6. Hodnocení znalostí RVP fakulními učiteli u sebe a studentů**



Zatímco učitelé, kteří již v této době prošli velkým množstvím seminářů a školení a kteří již pracují na svém ŠVP, nebo ho dokončují, hodnotí svou znalost jako **velmi dobrou** (a mnozí i jako výbornou), u studentů se jejich hodnocení pohybuje u **dostatečné**<sup>5</sup>, devět fakulních učitelů hodnotí znalost dokumentu RVP ZV u studentů jako nedostatečnou. Pouze u čtyř fakulních učitelů získávají studenti hodnocení velmi dobře ve znalosti některé z důležitých součástí RVP ZV, hodnocení výborně se neobjevuje u žádného.

A dále: celkem 48 (tedy 90%) fakulních učitelů souhlasí s tím, že vzhledem k cílům RVP ZV poroste důraz, kladený na používané metody. Jestliže mají fakulní učitelé uvést, zda studenti vědí o RVP ZV o co konkrétně, opět je výrazná většina odpovědí *nevědí nic, skoro nic, jen mlhavě tuší* apod., která charakterizuje 94% odpovědí.

Také tato zjištění ukazuje, že PdF UHK nezareagovala optimálně na probíhající kurikulární reformu, která velmi ovlivňuje školské prostředí. Minimálně mění požadavek na absolventa

<sup>5</sup> Což se mi po rozhovorech se studenty a fakulními učiteli jeví jako ze slušnosti „zabalené“ mínění, že studenti neví téměř nic.

pedagogické fakulty, který nyní musí umět mnohem více „pedagogického“ než kdykoliv předtím.

Již velmi dlouho neoddiskutovatelně platily důležité koncepty v edukačním procesu jako je humanistický pohled na výchovu, individuální přístup k žákům, základní pedagogické zásady apod., tady reforma neobjevuje nic nového. Ale poprvé jsou v takové míře moderní vzdělávací koncepty přeneseny do základních kurikulárních dokumentů, poprvé získávají školy takovou autonomii k volbě svého zaměření a své vzdělávací strategie, poprvé se v takové míře stávají učitelé tvůrci vlastních učebních plánů a obsahu a způsobu realizace ve svých předmětech. A pedagogická fakulta, aby dostála svému poslání, musí nasadit své síly na takovou přípravu budoucích učitelů, aby byli schopni plnit všechny důležité úkoly které jim budou jejich zaměstnavateli zadávány. Mezi tyto úkoly patří plnění cílů základního vzdělávání, rozvíjení a prohlubování klíčových kompetencí žáků, práce s průřezovými tématy, realizace očekávaných výstupů jednotlivých oborů, dovednost diagnostikovat a hodnotit v kontextu RVP ZV, práce se Školním vzdělávacím programem, podpora pozitivního třídního i školního klimatu a další. Provedený výzkum přinesl zjištění, že v současnosti PdF UHK takové pedagogy nepřipravuje.

Hlavním cílem tohoto textu bylo vytvořit co nejvýstižnější obraz vyučovací hodiny studentů při průběžné pedagogické praxi na PdP UHK. Tento pohled dotvářejí i názory studentů. Například i na jistou negativní praxi, kdy jsou na náslechy a praxe sdružováni studenti do vícečetných skupinek. Tím sice plní stanovené podmínky zápočtu za menšího počtu hodin na fakulturních školách, ale děje se tak na úkor jejich vlastní plnohodnotné činnosti. Jestliže má student k dispozici pouhé tři výukové hodiny při praxi, často při nich pak volí pouze tradiční postupy. Jednotlivé katedry zadávají různé objemy průběžné praxe, např. v předmětu český jazyk je to 10 náslechů a 3 výstupy, u matematiky 8 náslechů a 4 výstupy. Ukazuje se, že ani tyto minimální požadavky nejsou naplňovány ani vyžadovány. U jiných oborů se počty náslechů ještě dále zmenšují, neboť při daných počtech studentů není tolik vyučovacích hodin na fakulturních školách (např. občanské výchovy). Je tedy realizováno nevýznamné množství reálně studenty vyučovaných hodin a stále se potvrzují slova L. Podlahové: „Praktického ověření, upevnění a rozšíření i těch nejzákladnějších didaktických kompetencí (ve škole, ve třídě, při výuce) se studentovi dostává v pregraduálním období jeho přípravy na většině fakult připravujících učitele v míře tak nepatrné a v kvalitě tak sporné, že je téměř zbytečné to zmiňovat.“ (Podlahová 1998, s. 209)

Na základě našeho šetření můžeme konstatovat, že vyučovací hodina studentů při pedagogické praxi obsahuje různé výukové metody, aktivizační i motivující způsoby práce. Suportivní metody jsou však využívány v mnohem menší míře, než by bylo vhodné a spíše „živelně“, většinou bez získaných potřebných metodických a didaktických znalostí a dovedností. Jestliže však student realizuje vlastní vyučovací hodinu, je trestuhodné, když neslyší hodnocení fakulturního učitele nebo didaktika odborných předmětů. Kvalifikovaná oponentura pomáhá budoucímu pedagogovi v další přípravě, navíc mu přináší objektivní pohled, kterého sám není schopen. Mé šetření ukázalo, že taková systematická činnost odborného didaktika prakticky chybí. Že to není problém pouze PdF UHK, ukazují názory dalších odborníků, zabývajících se studentskou praxí (Mazáčová 2002, Sýkora 2003). Také Šimoník konstatuje: „výstup studenta na praxi není provázen fundovaným rozbořem a podrobným zhodnocením vyučovací hodiny.“ (Šimoník 2005b, s. 27)

Cílem pedagogické, zejména didaktické přípravy, prováděné v předmětech obecné a odborné didaktiky, by mělo být obohacení repertoáru budoucího učitele o různé výukové metody,

včetně suportivních, pestré organizační formy, nejrůznější aktivity i drobnější hříčky. Podle mého názoru je sice frontální vyučování potřebné a důležité, problém je otázka poměru výukových metod. Rozhodně není přijatelné, aby ve vyučovacím stylu pedagoga (tím méně čerstvého absolventa pedagogické fakulty) převládalo. Při prohlubování svého vlastního vyučovacího stylu by se měl student svobodně rozhodovat, jakým způsobem realizovat cíle vyučovací hodiny. Právě tak, jak o tom píše Podlahová: „Při volbě typu hodiny, metod a postupů vychází vyučující z charakteru příslušného učiva – některé učivo přímo vybízí k volbě určitých metod a postupů.“ (Podlahová 2002, s. 35) Jestliže student pedagogické fakulty a budoucí učitel ovládá tuto tvůrčí činnost a řeší optimálně různé edukační situace, můžeme ji chápat jako nejvyšší úroveň pedagogické praxe. (Solfronk 1996, s. 279)

### 3. Závěrečné shrnutí

**Vyučovací hodina studentů** učitelských oborů PdF UHK a jejich praktická příprava při průběžné pedagogické praxi mají tedy tyto charakteristiky:

- Studenti jsou připraveni kvalitně po odborné stránce, o něco hůře již po stránce didaktické.
- Při výukové činnosti studentů se ukazuje kvalita jejich metodické a didaktické přípravy především odbornými katedrami pozitivním i negativním způsobem. Studenti si při realizaci vyučovací hodiny úroveň své připravenosti uvědomují a většinou požadují její zkvalitnění (především v praxeologickém smyslu).
- Vyučovací hodina je ve většině případů realizována formou frontálního vyučování a metodou výkladu.
- Studenti v menším množství používají suportivní metody i různé aktivizující postupy a dávají přednost těm, které sami vyzkoušeli při seminářích.<sup>6</sup>
- Fakultní učitelé vykonávají tuto funkci zejména proto, že se snaží o zlepšení svých profesních dovedností. Od studentů očekávají i výměnu zkušeností, nové nápady apod. Na vyučovací hodiny studentů pohlížejí jako na inspiraci pro své profesní zdokonalování.
- Fakultní učitelé poměrně pravidelně studentům kontrolují písemné přípravy, hospitují a hodnotí jejich vyučovací hodiny.
- Fakultní učitelé vedou v průměru 6 studentů za školní rok, téměř polovina ze šetřeného vzorku však věnuje jednomu studentovi pouze jednu hodinu. Vyučovacích hodin u nich však student realizuje více.
- Fakultní učitelé řídí studenty rozdílným způsobem, různě jim zadávají úkoly, intervnují do vyučovacích hodin a ovlivňují jejich způsob výuky. To se někdy u studentů setkává s negativními ohlasy.
- Fakultní učitelé pokládají studenty za mladší kolegy, kteří jsou pro ně zdrojem inspirace a nositeli nových metod vyučování. Realita tomuto očekávání však často neodpovídá.
- Fakultní učitelé si u studentů nejvíce cenní didaktických dovedností a realizování didaktických inovací. Největší nedostatky vidí v kázeňském řízení třídy při vyučovacích hodinách.
- Oboroví didaktici se na evaluaci studentů podílejí jen velmi málo. Je pravděpodobné, že vyučovací hodinu některých studentů vůbec při praxi nevidí.
- Oboroví didaktici i fakultní učitelé jsou klíčové faktory průběžné pedagogické praxe.

---

<sup>6</sup> To se také ukazuje při zpracovávání diplomových prací o alternativních způsobech výuky. Studenti v praktické části volí pravidelně realizaci pouze těch aktivit, které znají ze seminářů obecné didaktiky.

- Oboroví didaktici s fakultními učiteli příliš nespolupracují. Celá jedna třetina ze vzorku fakultních učitelů se nesešla se svým odborným didaktikem za školní rok ani jednou.
- Oboroví didaktici navštíví fakultní školu v průměru jednou za školní rok.
- Určitá část fakultních učitelů vidí způsob zlepšení spolupráce s oborovými didaktiky v jejich větší angažovanosti při činnosti studentů na základních školách a častějších kontaktech.
- Zatímco fakultní učitelé pokládají své znalosti základních prvků RVP ZV za velmi dobré, u studentů je vidí hodnotí mnohem hůře, často jako nedostatečné.
- Pouze minimum vyučovacích hodin studentů obsahuje průniky do RVP ZV.
- Cesta pro přenos didaktických inovací z pedagogických fakult na základní a střední školy prostřednictvím vyučovacích hodin studentů (například právě při průběžné pedagogické praxi) je využitelná, ale bohužel není dostatečně využívána.

Oldřich Šimoník uvádí : „Od studentů musíme společně vyžadovat aktivitu, samostatnost a odpovědnost a současně jim dát dostatečný prostor k rozvoji jejich tvůrčí iniciativy. Lze předpokládat, že mnohé pedagogické problémy mladých učitelů, jistá bezradnost a přístupy, které mladí učitelé při jejich řešení volí, mají své kořeny mj. i v malé samostatnosti absolventů; obecně pak v jejich nepřipravenosti řešit netypické, v praxi však každodenní problémy.“ (Šimoník 2005, s. 39)

Prostorem pro realizaci tvůrčích nápadů a k rozvoji iniciativy studentů by měla vést průběžná pedagogická praxe. Vyučovací hodina by se měla vyznačovat kreativitou a novými didaktickými nápady, které však musí fakultní učitel a oborový didaktik citlivě usměrňovat a kompetentně hodnotit. Zpětná vazba je v těchto případech nenahraditelná, vyžaduje však daleko větší zapojení fakultního učitele a zejména oborového didaktika než je tomu v současnosti.

Mgr. Robert Čapek, Ph.D.  
KEM FIM UHK  
robert.capek@uhk.cz

#### **Literatura:**

- ČAPEK R. *Vyučovací hodina studentů pedagogické fakulty při průběžné pedagogické praxi*. Olomouc 2006.
- DISMAN M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum 2000.
- DOUŠKOVÁ A., KASÁČOVÁ B. *Výsledky výskumu cvičných učitelů PF UMB v Banské bystrici jako východisko pro tvorbu modelu vzdělávání cvičných učitelů*. In: *Sborník Spolupráca univerzity a škôl*. (ed. Kasáčová B.) Banská Bystrica: PdF UMB 2001.
- HAVEL J. *Jak si vychovat fakultního cvičného učitele?* . In: *Sborník Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. (ed. Janík T.) Brno: KP PdF MU 2002.
- MAZÁČOVÁ N. *Průzkum názorů fakultních učitelů na pedagogické dovednosti student učitelství*. In: *Sborník Spolupráca univerzity a škôl*. (ed. Kasáčová B.) Banská Bystrica: PdF UMB 2001.
- MAZÁČOVÁ N. *Výsledky průzkumu klíčových pedagogických dovedností studenta učitelství*. In: *Výzkum školy a učitele : 10. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- PODLAHOVÁ L. *Zanedbávání pedagogické praxe v přípravě učitelů jako příčina kompetenční latence začínajících učitelů*. In: *Sborník Připravujeme učitele pro 21.století a vstup do Evropy?* Olomouc: UP v Olomouci 1998.
- PODLAHOVÁ L. *Ze studenta učitelem (student – praktikant – začínající učitel)*. Olomouc: UP v Olomouci 2002.
- SOLFRONK J. *Pedagogická praxe – její smysl a problémy*. *Pedagogika* 46, 1996, č.3, s. 277-284.

- SÝKORA V. *Rámcové vzdělávací programy a pedagogická praxe v přípravě učitelů matematiky*. In: Sborník *Pedagogická praxe*. (ed. Marková K.) Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta 2003.
- ŠIMONÍK O. *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD Brno 2005. (a).
- ŠIMONÍK O. *Pedagogická praxe. Některé problémy v „praktické“ přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD Brno 2005. (b)
- ŠIMONÍK O. *Pedagogická praxe – připomínky k jejich organizaci a průběhu, náměty na jejich zefektivnění*. In: *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. (ed. Janík T., Havel J.) Brno: MU V Brně 2005. (c)
- ŠVEC V. *Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě*. *Pedagogika* 46, 1996, s. 266-276.

## POZNÁMKA K TEXTU:

Pro upřesnění klíčového termínu vkládám tento terminologický dodatek. Vnímám, že lze rozdělit výukové metody na **edukačně suportivní (podporující)**, které aktivizují žáky, umožňují jejich participaci na výchovně vzdělávacím procesu, vedou je vlastními cestami k poznání a budují potřebné dovednosti a kompetence. O. Šimoník uvádí potřebu osvojení těchto „aktivizujících metod a forem výuky: diskusní metoda, brainstorming, situační metody, případová metoda, metoda řešení problémů, projektová metoda, didaktické hry, inscenační metody, daltonská metoda, práce ve dvojicích, skupinové vyučování, kooperativní výuka atd.“ (Šimoník 2005, s. 42) Tímto výčtem vlastně sdružuje vyučovací metody nebo i komplexní výukové metody a organizační formy do kategorie, která je zastřešena pojmem **aktivita, aktivizační**. Do této kategorie kromě již výše zmíněných lze přiřadit také brainstorming, myšlenkovou mapu, problémové vyučování i jiné metody. Aktivita by ovšem měla být doplněna i sociálními a jinými charakteristikami. **Supportivními výukovými metodami** tedy nazývám ty způsoby práce ve výuce, jenž mají tyto charakteristiky:

- Svoboda (která předpokládá pozitivní klima ve třídě, podporuje nestresující atmosféru, vede žáky k poznávání pravidel a vede je k zodpovědnosti za své chování i svou práci. Vede žáky také k poznání demokratických principů, způsobu chování k druhým a vědomí si svých práv a povinností. Důležitá je také svoboda při hledání správných řešení a postupů, vlastní cesta k poznání.)
- Aktivita (která předpokládá kvalitní motivování žáků vlastní činností, zařazování herních nebo tvořivých činností, smysluplné zapojování všech žáků na různých stupních znalostí a dovedností apod.)
- Decentralizace (kterou rozumím opuštění role „vševědoucího a všemocného“ pedagoga, který se mění na motivátora a podněcovatele žáků, rádce a organizátora činností a přenechání některých voleb žákům nebo třídním kolektivům.)
- Individualizace (která zdůrazňuje jedinečné charakteristiky osobnosti žáka, které jsou nezbytné při výuce brát v potaz. V závislosti na temperamentu, různé úrovni schopností a dovedností, rozdílným způsobům učebních stylů, myšlení a dalším individuálními faktorům je třeba volit výukové činnosti a jejich obsah.)
- Pozitivní přístup (který znamená podporující prostředí pro žáky, převahu kladně motivujících pobídek, vnímání chyby jen jako nutné součásti procesu učení, rovnou a empatickou komunikaci, toleranci, pouze přiměřenou míru soutěživosti, pochvalu a odměnu za i jen dílčí pokroky atd.)
- Kooperace (která podporuje nejen vzájemnou spolupráci žáků, ale i dovednosti, které tato společná práce přináší – respektování odlišných názorů, dovednost prezentace a argumentace vlastního, podporu pracovních návyků a postojů, zásady jednání, vcítění do druhých, dovednost poradit, dávat i přijímat pomoc, dovednost objektivně hodnotit i kritiku přijímat.)
- Zaměřenost na život (která zdůrazňuje využitelnost a užitečnost získaného, známost používaných témat, jasné vědomí toho, proč se žák právě toto učí. Podporuje budoucí orientaci ve světě, upřednostňuje vlastní zkušenost a prožitek a vlastní konstrukci poznání.)

O suportivních výukových metodách lze říci, že jsou i metodami **participativními** a **kooperativními** v tom smyslu, jak je popisuje L. Podlahová: „převažuje při nich činnost žáků nad činností učitele.

Učitel v těchto případech činnosti žáků vlastně pouze řídí, koordinuje a usměrňuje. Tyto metody jsou pro rozvoj poznávacích schopností žáků daleko přínosnější než metody tradiční.“ (Podlahová 2002, s. 23) Právě suportivní výukové metody rozvíjejí všechny nebo většinu **klíčových kompetencí** žáků, jejichž osvojení výrazným způsobem podporuje vhodné chování žáků.