

JAK ABSOLVENTI REFLEKTUJÍ SVOU PREGRADUÁLNÍ UČITELSKOU PŘÍPRAVU

TOMÁŠ SVATOS

PŘEDMĚT A ZÁMĚR SDĚLENÍ

Instituce vysokoškolské učitelské přípravy je specifickým edukačním prostředím. Stékají se v něm a spolupůsobí nejrůznější vlivy: vnější i vnitřní. Každá učitelská fakulta se po svém vyrovnává s vlivy sociálního makroprostředí, tlaky decizní sféry a přizpůsobuje svým osobitými podmínkám. A to v širších souvislostech s postavením školy mezi ostatními vysokými školami, v závislosti na personálních, regionálních a dalších podmínkách i limitách.

Dnešní podoba zákona o vysokých školách umožňuje, aby si každá učitelská fakulta vytvářela svůj akademický prostor, podepřený o vnitřní legislativu. Dostatečnou míru autonomie sledujeme také v koncipování studovaných oborů, jejich kombinací a snaze hledat jiné kurikulární přístupy k dílčím disciplínám. „Proměnných“ je v každé instituci, která se zabývá pregraduální učitelskou přípravou, stále mnoho a navíc se často mění.

Konstantou nezůstává ani subjekt učitelské přípravy – budoucí učitel. Současná pedeutologická literatura, jež si všímá učitelské profesionalizace, stále zřetelněji poukazuje na problematiku „souladu“ institucionálního působení a individuální studentské odezvy. Hovoří se mimo jiné o tom, že každý budoucí učitel „má svůj příběh“, v každém profesionalizačním kroku se nachází či se s jeho záměry může míjet, každou etapu někdy komentuje, prožívá, akceptuje nebo odmítá. Jinými slovy: **každý subjekt v pregraduální učitelské přípravě má osobitou profesionalizační trajektorii**. O této „proměnné“ toho dnes víme příliš málo. Domníváme se však, že má zásadní význam nejen pro celkové reflektování učitelských studií, je ale významná především pro pozdější profesní působení.

Při takové to mnohosti vlivů nepřekvapí, že se učitelská příprava (v průběhu i výsledku) jen velmi obtížně evaluje, že se stále hledá co a jak hodnotit, co vzít za signifikantní a nezpochybnitelné znaky účinnosti učitelského vzdělávání.

Náš přístup, který v příspěvku popisujeme, si klade za cíl epizodicky rozšířit pohled na evaluaci pregraduální učitelské přípravy. Jde spíše o jednotlivou sondu se zaměřením než o verifikovaný postup, hodný masového nasazení. Hlavní myšlenkou bylo poznat mínění těch, kteří končí učitelská studia, utřídit jejich reflexi a pokusit se inspirovat zobecnění.

B. ABSOLVENTSKÁ SONDA V UČITELSKÉM STUDIU

B.1 Databáze a její charakteristika

Šetření zúčastnilo 78 studentů posledního ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy, v období po státních závěrečných zkouškách a před souvislou praxí. Vzorek (přibližně absolventský - 78 % ročníku) tvořili studenti s různou prohloubenou specializací (jednotlivé výchovy a některé cizí jazyky).

Výzkumná sonda byla založena na dobrovolnosti a studentské ochotě se účastnit absolventského šetření.

B.2 Použitá metodologie

Ke sběru dat jsme použili nestandardizovaný dotazník, obsahující tři souběžného pohledy absolventů na průběh i výsledky pregraduální učitelské přípravy. První část byla zaměřena na nabývané kompetence, které podle osobního názoru získali jednotliví studenti v právě končící učitelské přípravě. Druhá část byla volnou výpovědí o smyslu a osobních zkušenostech z čtyřletého studia. Třetí část byla o vztahu pojmu „pedagogické dovednosti“ k třiceti dalším pojmům a kategoriím (v našem příspěvku se touto částí nezabýváme).

První část dotazníku studenti vyplňovali tak, že ke každé z devíti inventovaných učitelských kompetencí zapisovali jeden stupeň ze 7. stupňové škály, vyjadřující míru studiem získané kompetence. (Obdobně postupovali ve třetí části dotazníku). Druhá část formuláře zachycovala individuální názory a respondentské postoje na profesionalizační děj – v podobě volných výpovědí, shrnující osobní názory a odezvu na končí učitelská studia.

B.3 První výsledková část a komentář

Sebereflexe získaných pedagogických kompetencí

S jakým vědomím o studiem získaných učitelských kompetencích opouštěli absolventi pedagogickou fakultu ? (Komentujeme graf č.1). Inventář devíti učitelských kompetencí se (nejen statisticky) rozdělil do **tří kvalitativních úrovní** s odlišnou hodnotou indexu reflektovaných kompetencí.

Ukázalo se, že většinovým absolventským názorem bylo konstatování nízké míry připravenosti ve *společensko vědním základu* (kompetenční složka A8), tedy poznacích a vědomostech, které jsou multidisciplinárním základem, opřeným o poznatky z filozofie, společenských věd i poznacích o sociálním vývoji v historickém a srovnávacím kontextu.

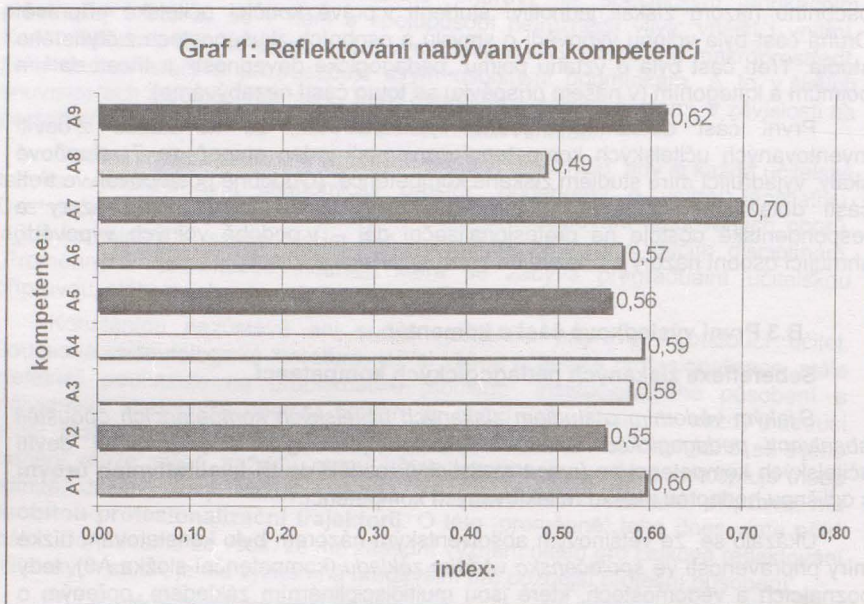
Výsledky naznačují (a studentské výpovědi podporují), že tato část pregraduální přípravy má spíše akademicko vědní charakter (časově omezený), než aby byla takovým poznáním, které jedince obohacuje „s trvalými následky“. Při veškeré složitosti tématu se domníváme, že jednou z klíčových cest, jak neuspokojivý stav napravit, je hledání takových edukačních postupů, které ve studentech nejen vzbuzují motivy chtít získat obecně lidské vědění jako individuální přihlášení se k lidským hodnotám – těm minulým i současným – ale také přesvědčit o každodenní „využitelnosti“ takového to poznání..

Ve **druhé skupině kompetencí** (s vyššími indexovými úrovněmi) bylo poměrně „těsno“ a vešlo se do ní šest dílčích kompetenčních komponent s nevýrazně odlišnými indexy. Budeme komentovat v pořadí jejich velikosti.

Šetření proti očekávání naznačilo, že *psychologická kompetence* (A2) absolventů primárně pedagogiky vykazuje druhou nejnižší úroveň. Za psychologickou způsobilostí vidíme především kvalifikovanou schopnost učitele dětí mladšího školního věku porozumět jejich duševním stavům a ovlivňovat je

takovým způsobem, který je v souladu ontogenetickým vývojem a vyrovnáváním se s tlaky, které škola (ostatně společnost jako taková) permanentně vytvářejí.

Tady zřejmě platí obdobný názor, který jsme uvedli u složky společensko vědní. Výuka psychologie je spíše „bez dítěte“, tenduje k akademické, teoretické představě neadresného jedince, obdařeného standardními psychickými charakteristikami.



Legenda: A1 pedagogická, A2 psychologická, A3 psycho didaktická, A4 sociálně komunikativní, A5 reflexivní (sebereflexivní), A6 primární pedagogika, A7 prohloubená specializace, A8 společenský základ, A9 zdravotně tělesná.

Překvapením spíše pozitivním bylo zjištění, že index, který charakterizuje reflexivní a sebereflexivní kompetenci (A5) do praxe připravených učitelů vykazuje „normální“ hodnotu. Reflexivní kompetenční složka patří koněm „nověji“ zařazeným do celkové kompetenční struktury. Je přibližně o tom, že by učitel měl své pedagogické působení jak profesně, tak sociálně osobnostně vnímat a hodnotit a na základě rekonstrukčních momentů poznaného minula po té projektovat své budoucí jednání. Je zřejmé, že se na normalitě indexu „podepsala“ skutečnost, že studenti již od prvního ročníku byli vedeni k nácvičku i návyku svou činností i činností druhých hodnotit, komentovat, modifikovat.

S obdobnou – níméně vyšší úrovní jsme se setkali u kompetenční složky A6, jež v sobě integruje studentský názor na *oborovou připravenost* absolventů. Studijním oborem byla *primární pedagogika*, která jako jedna z prvních relativně

samostatných pedagogických disciplín prokázala schopnost nového nasměrování v podmínkách, které se u nás v průběhu posledního desetiletí vytvářejí.

Ještě vyšší index jsme spočítali ze studentských výpovědí o úrovni *psycho didaktické připravenosti* (A3) absolventů studia učitelství pro 1.stupeň základní školy. To je v souladu s dalšími poznatky, které jsme absolventskou sondou získali. Jak se ukázalo, velkou měrou se na pocitech spokojenosti podíleli vyučující z fakultních základních škol, na úkor předmětových didaktiků na pedagogické fakultě (těm absolventi vytýkali především spíše teoretický přístup, ve které chyběly praktické zkušenosti a ukázky bezprostředně využitelné ve školské praxi).

Obdobnou hodnotu indexu (nicméně vyšší) přisoudili do praxe odcházející absolventi také kompetenci *sociálně komunikativní* (A4). Vyjadřuje souborné přesvědčení, že začínající učitelé jsou s to komunikovat v pedagogických i sociálních situacích odpovídajícím způsobem (s jistotou především ve standardních komunikačních aktech). Připomínáme, že tomuto absolventskému ročníku jsme věnovali průběžnou pozornost v nácviu sociálně komunikativních dovedností i jejich „odladění“ v reálných podmínkách školy.

Skupinu s obdobnými kompetenčními indexy uzavírá složka A1 – *pedagogická kompetence*. Sčítají se v ní všechny dílčí reflexe z působení pedagogických disciplín a dalších pedagogických vlivů, se kterými se studenti setkali v celé délce učitelské profesionalizace. Rozdíly v indexech A1 a A2 (pedagogická a psychologická kompetence) jsou sice statisticky nevýznamné, v praxi však ukazují, že pedagogická složka učitelské přípravy je studenty kladněji přijímána než složka psychologická (o důvodech jsme se zmiňovali již dříve).

Třetí indexovou skupinu tvoří kompetenční složky A9 a A7, s nejvyššími naměřenými indexy. Po pravdě řečeno nenacházíme mnoho důvodů, proč právě *zdravotně tělesná kompetence* (A9) patří mezi ony nejvíce preferované. Nevíme, zda respondenti zohlednili možnosti, které jim vysoká škola nabízela v oblasti sportu a tělesných aktivit v průběhu celého studia. Nevíme, nakolik se ve výsledcích odrážejí subjektivní pocity o dobrém zdraví studentů a tělesné kondici. Vlivu je celá škála a pro zasvěcenou interpretaci chybí jejich kvalifikovaný rozbor.

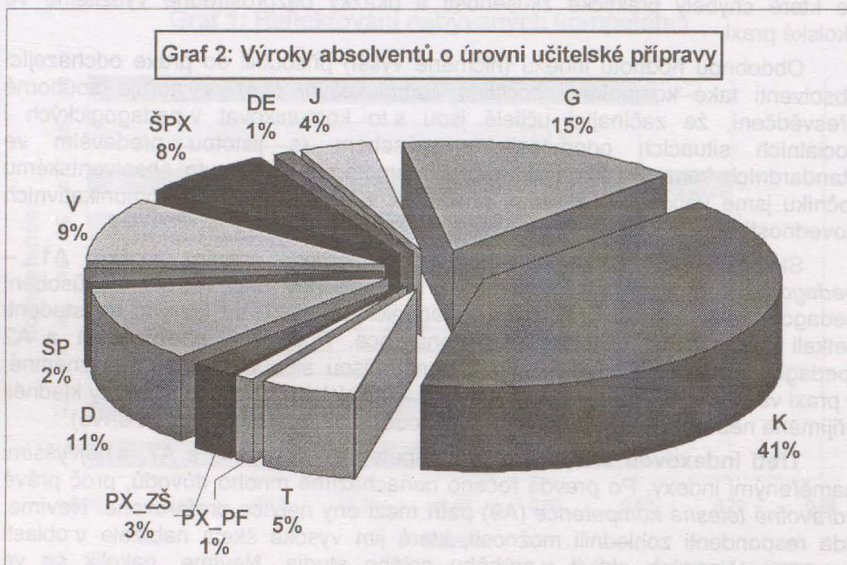
Pochybnosti však necháváme stranou u kompetenční složky A7 (*úroveň v prohloubené specializaci*), jejíž indexová hodnota byla ze všech devíti složek *nejvyšší*. Je více než pravděpodobné, že oborové katedry hrají v přípravě učitele pro primární školství významný vliv (možná vyšší, než si tvůrci studijních programů uvědomují). Katedry zajišťující teoretickou i praktickou přípravu v expresivních výchovách (a některých jazycích) jsou hodnoceny velmi příznivě. Možná jde pouze o domněnku, nicméně se ukazuje, že vliv Ústavu pro primární pedagogiku a psychologii je patrný především v první polovině pregraduální přípravy. Druhá polovina studia – reálné škole bližší – je pod dominantním vlivem oborových kateder, jež garantují přípravu v prohloubené specializaci.

Poznámka: spočítali jsme také *korelační indexy* mezi všemi devíti kompetenčními složkami. Ukázaly se dvě skutečnosti: respondentské hodnocení bylo velmi různorodé a zároveň byla poukázána souvztažnost pouze mezi parametry A2 a A3, tedy kompetencí psychologickou a psycho didaktickou. Mezi ostatními složkami nebyla identifikována těsnější vazba.

B.4 Druhá výsledková část a stručný komentář

Volné výpovědi absolventů o celkové úrovni učitelské přípravy

Ve druhé části dotazníku jsme hledali odpověď na otázku: *co si myslí absolventi učitelského studia o jeho celkové úrovni*. Získali jsme celkem 256 výroků, které jsme dále analyzovali a roztřídili do jedenácti obsahových skupin. Stručně výsledky uvádíme v závěrečné části příspěvku (komentujeme graf 2). Autentické studentské výpovědi uvádíme kurzívou v závorkách.



Legenda: G – globální názor, K – koncepční připomínky, T – teoretická úroveň studia, PX_PF – praktická příprava na PedF, PX_ZŠ – praktická příprava na základní škole, D – úroveň didaktické připravenosti, SP – úroveň prohloubené specializace, V – vyučující, ŠPX – význam pro školní praxi, DE – proměnná „děti“, J – jiné poznámky a náměty.

Převládajícím **globálním názorem (G)** bylo konstatování, že vysokoškolská příprava byla příliš teoretická (*„na škole je dáváno sice hodně vědomostí, ale ke škodě k praktickým možnostem“*), místy nezajímavá a málo efektivní. Pouze necelá třetina respondentů reflektovala čtyřletá studia jako uspokojivá či přínosná.

Nejvíce absolventských názorů (postojů) se **týkalo koncepce pregraduální učitelské přípravy (K)** a návrhů na její proměnu. Byly v širokém spektru nápadů od zrušení některých „zbytečných“ *disciplín* (*„ti co přijdou po nás doufám minou některé předměty“*), přes posílení dotace jiných předmětů až po názory na prodloužení studií na pět let. Mnohé připomínky se také týkaly jednotlivých profesionalizačních kroků (např. *dříve se setkávat s oborovými didaktikami*) a

jejich návaznosti. Ukázalo se, že absolventi citlivě refletovali koncepci učitelské přípravy a měli k jejímu pojetí připomínky. Nebyl však prostor k jejich vyslyšení.

Ani **oborové didaktiky (D)** nezůstaly ušetřeny převážně kritické reflexi těch, kteří odcházeli do školské praxe. Převažujícím názorem bylo konstatování dobré práce oborových didaktiků v expresivních výchovách, méně spokojenosti panovalo v didaktikách prohloubené specializace. Mnozí respondenti vytýkali didaktické přípravě její teoretickou podstatu, s opomíjenou vazbou na reálnou školní praxi (*„řádně vést didaktiky s praktickými ukázkami“*).

Databáze studentských postřehů a názorů byla poměrně rozsáhlá. Dnes jsme teprve v počátku jejich hlubšího studia, proto neuvádíme detailnější rozbor a komentář. Naše ohlédnutí za absolventskou sondou ukončíme studentskými názory **na vysokoškolské učitele (V)**, se kterými se na pedagogické fakultě setkali. Z dotazníků jsme mohli vyčíst převažující přání po jiném přístupu pedagogů (*„vyučující jsou především teoretici, kterým chybí vlastní zkušenosti... u mnohých vyučujících jsem postrádala flexibilitu.. nápaditost... nadšení... praktické zkušenosti..“*). Nakonec lakonický názor: *“kvalita výuky byla přímo úměrná kvalitám vyučujícího“*.

ZÁVĚREM

Jednu dekádu prochází vysokoškolská příprava budoucích učitelů naprostými změnami. Součástí těchto proměn je také hledání cest **vnitřní i vnější evaluace**, hledání odpovědí na otázky: jací jsou absolventi učitelských studií a jaké předpoklady mají pro budoucí profesi. Nalézání odpovědí je obtížné především z metodologického pohledu, chybí srovnávací kriteria, postrádáme postupy sledující absolventy v terénu atd.

V našem příspěvku jsme chtěli k tématu přispět popisem subjektivně pojaté reflexivní sondy, založené na dotazníkovém šetření. Odkryli jsme názorovou „masu“, se kterou (po analýze) by mohla pregraduální příprava progresivně naložit a zpětnovazebně využít pro **optimalizaci profesionalizačního děje**.

LITERATURA

- HAVLÍK,R.: Uplatnění mladých absolventů PedF UK v praxi. Pedagogika 1997, č.2, s. 122-137.
- CHRÁSKA,M.: Diagnostika postojů ke škole a učitelskému povolání u studentů učitelství. Pedagogická orientace 1998, č.4, s. 103-109.
- MAREŠ,J.: Studentské hodnocení vysokoškolské výuky. Brno, VAAZ 1988.
- SVATOŠ,T.: Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. Pedagogika 1997, č.2, s. 150-162.
- ŠVEC,V.: Klíčové dovednosti ve výuce a nácviku. Brno, MU 1998.
- URBÁNEK,P.: Hodnocení praktických činností studentů učitelství. Pedagogika 1997, č. 3, s. 259-268.

AUTOR – KONTAKT:

PhDr. Tomáš Svatoš, Dr.

Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty VŠP

Hradec Králové, e_mail: tomas.svatos@vsp.cz