

Odborné články a statě

(Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů

Nataša Mazáčová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou vlivu strukturace studia v procesu pregraduální přípravy budoucích učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední na subjektivní vnímání jejich profesní připravenosti. Teoretickými východisky řešené problematiky jsou klíčové koncepty a přístupy profesionalizačního procesu „stávání se učitelem“. V roce 2002 a v roce 2012 byla na Pedagogické fakultě UK v Praze provedena výzkumná sonda, která byla zaměřena na zmapování a porovnání názorů studentů učitelství na subjektivní vnímání profesní připravenosti v kontextu nestrukturovaného a strukturovaného modelu studia. Nedílnou součástí výzkumné sondy byla dílčí analýza profesní motivační struktury budoucích učitelů.

Klíčová slova: pregraduální příprava učitelů, strukturovaný a nestrukturovaný model přípravy, profesní připravenost, profesionalizace učitelské profese, profesní identita, poznatkové báze učitelství, tvorba studentova pojetí výuky, koncept reflektivního praktika.

(Non-)structured Model of Teacher Training from the Student's Point of View

Abstract

The text is concerned with the influence of structuration of the undergraduate training of future teachers of non-specialized subjects at secondary schools on the subjective

perception of their professional readiness. The theoretical starting points are the key concepts and approaches of the process termed "becoming a teacher". A survey was carried out at the Faculty of Pedagogy, Charles University in Prague in the years 2002 and 2012, with the aim to map and compare the opinions of teacher-trainees on the subjective perception of their professional readiness in the context of structured and unstructured models of studies. An integral part of the survey was a particular analysis of the professional motivational structure of future teachers.

Key words: undergraduate preparation of future teachers, structured and unstructured model of education, professional readiness, professionalisation of the teacher's profession, professional identity, pedagogical content knowledge, knowledge base of teaching, student's conception of teaching, reflective practitioner's conception.

Úvod

Profesní příprava budoucích učitelů je často diskutovanou otázkou v zahraniční literatuře i u nás (Korthagen, 1985, 2011; Švec, 1999; Spilková, 1997, 2004; Vašutová, 2004, Urbánek 2005; Nezvalová, 2007; Spilková, Vašutová, 2004, 2008). V poslední době je tato otázka nahlížena jako aktuální také v souvislosti s problematikou strukturované pregraduální přípravy učitelů (Bělohorská, Urbánek, 2005; Brebera, 2006; Janík, 2009; Coufalová, 2010). Transformace systému pregraduální přípravy učitelů v kontextu problematiky strukturovaného modelu studia učitelství v České republice a následné zvažování předností a mezi strukturovaného studia je složitý a komplexní proces, který si vyžaduje důkladnou analýzu.

Příspěvek je dílčí sondou do dané problematiky a vychází z přesvědčení, že je nezbytné podporovat diskusi a hledat odborné argumenty k problematice hodnocení kvality přípravy budoucích učitelů v souvislostech strukturovaného modelu vzdělávání učitelů.

Východiskem k pohledu na řešení dané problematiky se stala otázka kvality učitelské přípravy, která se považuje za významný faktor, jenž zásadně ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Na problematiku přípravného vzdělávání učitelů je třeba nahlížet v souladu s klíčovými východisky a trendy profesionalizace učitelského povolání. Zvláště v současné době, kdy učitelská profese a učitelské vzdělávání čelí řadě deprofesionalizačních tendencí, je třeba hledat odborné argumenty pro zachování magisterského stupně vzdělávání a zároveň dalšího zkvalitňování učitelské přípravy. Domníváme se, že v souladu se současnými odbornými diskusemi o přednostech a mezích konsekutivního přístupu na fakultách připravujících učitele je důležité připomenout klíčové koncepty a přístupy profesionalizačního procesu „stávání se učitelem“ a pokusit se je nahlížet v kontextu možností strukturovaného modelu studia.

Uvedené problémy přípravy budoucích učitelů jsou předmětem řešení v rámci výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“, který je realizován na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

1 Klíčové aspekty procesu profesionalizace – „stávání se učitelem“

Současné snahy o profesionalizaci učitelství přinášejí řadu významných a podnětných diskusí k tématu pregraduální přípravy i dalšího vzdělávání učitelů. K aktuálním problémům tak patří výzkum nových přístupů k obsahu i procesu vzdělávání učitelů. Jedná se například o konstruktivistické přístupy k rozvoji profesní identity a tvorbě studentova pojetí výuky, o problematiku nového pojetí obecné a oborové didaktiky s důrazem na smysluplnou spolupráci a integrativní a interdisciplinární přístupy, reflektivní model učitelského vzdělávání (důraz na teoretickou reflexi praktických zkušeností, reflexe a následné analýzy praktických zkušeností, sebereflexe a v neposlední řadě i metody rozvíjení vybraných profesních kompetencí apod.

1.1 Přístupy k rozvíjení profesní identity studentů učitelství

Východiskem profesionalizačního procesu „stávání se učitelem“ – rozvoje studenta učitelství – je personalistická a konstruktivistická koncepce učitelského vzdělání. Tyto koncepce kladou důraz na osobnostní rozvoj studenta – učitele, kultivaci v oblasti citlivé a srozumitelné komunikace, na porozumění a pochopení druhých lidí, důraz na rozvoj sebereflexe a autoregulace. Dalším podnětným přístupem je realizace konceptu tzv. reflektivního praktika, tj. učitele – výzkumníka.

Sociokonstruktivistické pojetí přípravy studentů učitelství klade důraz na konstruování studentova profesního „Já“ (professional self) ve smyslu uvědomování a vyjasňování si základní pedagogické filosofie (system of professional believes), jinými slovy, co považují za důležité a o co budou ve své učitelské činnosti usilovat. Tato pedagogická filosofie je základem pro tvorbu studentova pojetí výuky, které zásadním způsobem ovlivňuje uvažování, rozhodování a veškerou činnost s žáky.

„Konstruování, tvorbu studentova pojetí výuky (teacher's conception of teachnig) jako významné součásti jeho rozvíjející se profesní identity, považujeme za stěžejní cíl připravovaného vzdělávání učitelů“ (Spilková, 2004, s. 146). Rozvíjení studentského pojetí výuky je velmi důležitou fází v dlouhodobém procesu utváření učitelova pojetí výuky. V této souvislosti je třeba mít na paměti skutečnost, že proces tvorby studentova pojetí výuky je procesem dlouhodobým a obvykle zahrnuje tři základní fáze. Jedná se o respekt k vývojovému hledisku utváření vlastního pojetí výuky, jež prochází etapami tzv. pre-

koncepce (preconception) – předběžné pojetí výuky, dále se jedná o krystalizující, časné pojetí výuky (early conception), kdy se utvářejí základy vlastního pojetí výuky, které vzniká ve styku se školní realitou, s prvními zkušenostmi v roli učitele, ve styku se teoretickými pedagogicko psychologickými poznatky. Tuto fázi považujeme ve vývoji studentova pojetí výuky za klíčovou. Poslední fází je propracované, racionální, teoreticky reflektované, explicitní pojetí výuky, které se utváří prostřednictvím systematické sebereflexe učitele – studenta a teoretické reflexe praktických zkušeností. V této fázi jde o racionalizaci a verbalizaci intuitivních, implicitních (tacit knowledge) vlastních zkušeností a zážitků. Jde především o to, aby se praktické vědění (knowing/knowledge in action, reflection in action) staly předmětem důkladné analýzy (reflection on action) (Spilková, 1999, 2004).

Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná o přístupy, které se opírají o takové modely přípravy, jejichž podstatou je postupný vývoj studenta v jednotlivých oblastech jeho „pedagogického zrání“.

1.2 Koncept poznatkové báze učitelství

V kontextu s analýzami klíčových konceptů učitelského vzdělávání se pozornost zaměřuje na problematiku nových přístupů k hodnocení profesních znalostí a kompetencí studentů učitelství v průběhu i závěru studia. Dalším z přístupů, které mohou ovlivňovat pojetí přípravy budoucích učitelů, je koncept poznatkové báze učitelství (Shulman, 1987). Za velmi podnětný v našich podmínkách považujeme koncept didaktických znalostí obsahu, který reprezentuje komplexní multidimenzionální pohled na rozvíjení a konstruování profesního vědění. Teoretickými východisky prací a přístupů je koncept L. S. Shulmana a především podnětné práce T. Janíka, které jej u nás představují (Janík, 2007, 2008).

Podle Shulmana jsou za tyto specifické znalosti považovány didaktické znalosti obsahu, které jsou kategorií, jež nejzřetelněji odlišuje učitele od oborového specialisty v tom, jak rozumí oborovým obsahům z hlediska možností, jak je zprostředkovávat žákům. Je třeba však hlubšího porozumění tomu, v čem spočívá integrace oborového s didaktickým, jak lze utvářet a podporovat didaktické znalosti obsahu.

Za podnětné a aktuální v návaznosti na tento koncept považujeme úvahy o současném pojetí výuky obecné didaktiky a její roli v kontextu s výukou oborových didaktik. Dalším významným aspektem v koncepci výuky obecné didaktiky je její integrace a přesah do výuky oborových didaktik. Za důležité považujeme hledání smysluplnosti obsahu obecné didaktiky a oborových didaktik a jejich cílené obsahové propojení.

1.3 Model realistického vzdělávání učitelů

Významným zdrojem profesních znalostí budoucích učitelů jsou praktické zkušenosti. Paralelně s uvedenými koncepty se tak nahlíží otázka praktické přípravy budoucích učitelů. Při tom je třeba mít na paměti, že integraci všech složek přípravy lze chápat jako klíčovou. Zajímavé integrativní pojetí teorie a praxe v zahraničí přináší model tzv. realistického vzdělávání učitelů nizozemských autorů (Korthagen et al. 2011). Podnětnou a inspirativní pro naše pojetí přípravy je teze, že realistické vzdělávání budoucích učitelů začíná od konkrétních pedagogických problémů, s nimiž se studenti setkávají v reálné školní praxi. Studenti pak tyto problémy reflektují a diskutují se vzdělavatelem učitelů, přičemž postupně dochází ke konceptualizaci studentských zkušeností. Z tohoto modelu je také zřejmé, že reflexí pedagogických zkušeností studentů a jejich teoretickým zdůvodňováním a zobecňováním se postupně utvářejí pedagogické znalosti budoucích učitelů (Švec, 2012, s. 388).

Jedná se vlastně o syntézu, integraci pedagogické teorie a praxe. Podrobněji se lze seznámit s úrovněmi uvedeného profesního učení budoucích učitelů v citované publikaci nizozemských autorů (Korthagen et al. 2011).

Z uvedeného je zřejmé, že v procesu přípravy budoucích učitelů tak jde o rozvíjení profesionality učitele, jejíž podstatou je schopnost specifické víceúrovňové integrace:

- **Pedagogiky a psychologie do psychodidaktiky** – vyučovat žáka tak, aby si osvojil požadované kulturní obsahy a dovednosti co nejefektivněji pro něj z hlediska individuálního vývoje.
- **Psychodidaktiky a vědního oboru do jeho oborové didaktiky.**
- **Oborových didaktik mezi sebou.**
- **Teorie a praxe** – jedná se o dlouhodobý, pro rozvoj zralé profesionality alespoň čtyř a víceletý vzestupný cyklický proces neustálého propojování teoretických znalostí, zkušenostního učení se v procesu pedagogické praxe a neustálé odborné reflexe a sebereflexe skrze didaktiku do kontextových znalostí.

Tato idea souvisí s pojetím výuky, která již není vnímána jako přesně po krocích vymezený technologický proces, ale jako složitý, proměnlivý ale přesto tvořivý proces osobního střetávání se učitele a žáka prostřednictvím obsahu edukace.

Funkční koncepty pregraduální přípravy jsou charakterizovány určitými obecnými vlastnostmi, které vypovídají o kvalitě didaktické účinnosti modelu. K těmto vlastnostem modelů přípravy patří gradace, integrace, komplexnost a parametry dynamické stránky modelu praxe (Bělohradská & kol., 2001, 8–10).

2 Strukturace studia očima studentů učitelství VVP magisterského stupně z hlediska vnímání stavu vlastní připravenosti na učitelskou profesi

2.1 Cíle a koncepce výzkumné sondy mezi studenty učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední

V souladu s výše zmíněnými koncepty jsme připravili a realizovali výzkumné šetření mezi studenty učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů magisterského stupně studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Šetření mělo charakter výzkumné sondy a bylo realizováno dotazníkovou metodou. Zajímaly nás dva klíčové aspekty. Prvním aspektem bylo zmapování a porovnání názorů studentů učitelství na subjektivní vnímání profesní připravenosti v kontextu strukturace studia a druhým aspektem bylo z důvodu komplexnějšího pohledu na respondenty – studenty učitelství – částečně zmapovat jejich profesní motivační strukturu.

V kontextu s šetřením jsme si položili otázku: „V čem jsou specifika učitelské přípravy, jež mohou významně ovlivnit naše úvahy o struktuře i obsahu přípravného vzdělávání?“ V odpovědi na uvedenou otázku jsme se pokusili identifikovat styčné klíčové body teoretických východisek ve výše uvedených konceptech přípravy učitelů a subjektivních názorech studentů na kvalitu přípravy a vnímání připravenosti na učitelskou profesi. Na základě toho byly formulovány položky dotazníku.

V našem šetření jsme se tak zaměřili především na názory studentů na problematiku kvality předmětové oborové a didaktické přípravy, provázanost obou cest, poměr teoretické, didaktické a praktické složky přípravy, kvalitu jednotlivých složek přípravy, problematiku profesního zrání studenta učitelství, utváření motivační struktury studenta a rozvíjení reflektivních a sebereflektivních dovedností studenta učitelství.

Cílem dotazníkového šetření bylo:

- Zmapovat názory studentů magisterského stupně studia na vnímání vlastní připravenosti na učitelskou profesi v kontextu strukturace studia
- Porovnat výsledky názorů studentů magisterského stupně studia na vnímání připravenosti na učitelskou profesi mezi studenty učitelství – absolventy nestrukturovaného a strukturovaného studia – šetření provedeno v roce 2002 a 2011.
- Zmapovat profesní motivační strukturu budoucích učitelů

V kontextu posledně jmenovaného cíle jsme tedy z důvodu komplexnějšího pohledu na respondenty – studenty učitelství zjišťovali zároveň i to, co je ovlivnilo při směřování k učitelské profesi, jaký je jejich emoční vztah k profesi a jaké je jejich odhodlání nástupu do profese. Tyto informace nám pomohli nacházet další souvislosti.

Výzkumná sonda proběhla ve dvou časových rovinách. První šetření proběhlo v roce 2002 (Mazáčová, 2002) a druhé v roce 2012. Vzhledem k tomu, že jsme měli k dispozici výzkumná data ze dvou časově odlišných šetření, zaměřených na zmapování názorů studentů na vnímání vlastní připravenosti na učitelskou profesi, mohli jsme porovnat výsledky z obou výzkumných sond. V šetření z roku 2002 se totiž jednalo o studenty, kteří prošli ještě neděleným, nestrukturovaným, tedy pouze magisterským modelem studia učitelství VVP.

Výzkumný soubor z roku 2002 představovalo 60 studentů prezenční formy studia učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (různých studijních aprobací) pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední tedy nestrukturovaného modelu studia a v r. 2012 se jednalo o 97 studentů učitelství prezenční formy studia všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední – strukturovaného modelu studia magisterského cyklu.

Položky dotazníku, které jsme vyhodnotili ve vztahu k tématu strukturae studia:

- Co vás ovlivnilo při směřování k učitelské profesi?
- Jak byste vyjádřil/a Váš vztah k učitelské profesi?
- Jste nyní odhodlána/a v budoucnu nastoupit do učitelské profese?
- Domníváte se, že jste po obsahové stránce vašeho aprobačního předmětu připraveni na práci učitele?
- Domníváte se, že jste připraveni v oblasti didaktické (profesní) připraveni na práci učitele?
- Vyjádřete samostatně, kterou oblast profesní přípravy považujete za problémovou, navrhněte další možnosti přípravy v oblasti profesního rozvoje na fakultě.

V procesu kvantitativní a kvalitativní analýzy při vyhodnocení dotazníkového šetření jsme pojmenovali kategorie, které se váží k problematice strukturae.

Jde o následující kategorie:

- Hodnocení profesní přípravy v oblasti oborově předmětové
- Hodnocení profesní přípravy v oblasti pedagogicko-psychologické
- Hodnocení profesní přípravy v oblasti oborově-didaktické
- Hodnocení profesní přípravy v oblasti pedagogické praxe
- Hodnocení koncepce studia následného magisterského stupně
- Hodnocení koncepce studia bakalářského stupně
- Metody a formy práce v procesu přípravy.

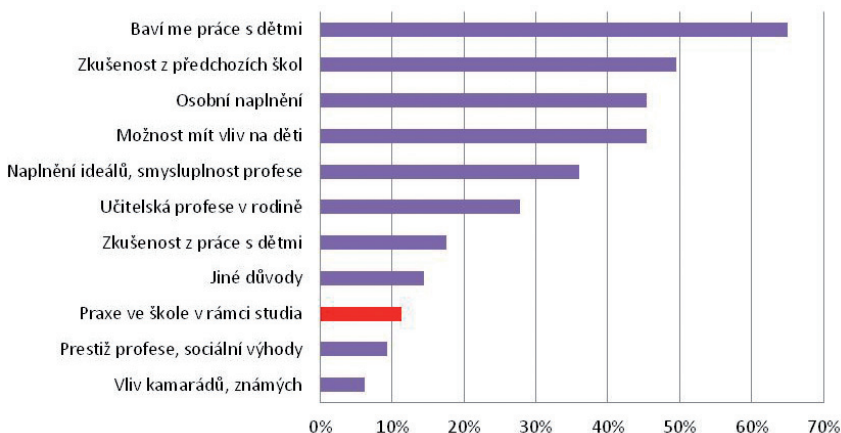
3 Výsledky výzkumu

Prezentace výsledků jsme rozdělili do dvou základních částí. V první části předkládáme dílčí analýzu profesní motivační struktury studentů učitelství strukturovaného modelu studia. V druhé části jsou výsledky, které vyjadřují názory studentů na vnímání profesní připravenosti v jednotlivých klíčových oblastech a zároveň porovnání těchto výsledků mezi studenty učitelství – absolventy nestrukturovaného a strukturovaného studia – šetření provedeno v roce 2002 a 2011.

3.1 Analýza motivační struktury studentů – budoucích učitelů

Zde jsme zjišťovali, které faktory ovlivnily studenty při směřování k učitelské profesi, dále jaký je jejich současný vztah k učitelské profesi a zda jsou nyní odhodláni vykonávat učitelské povolání. Graf č. 1 vyjadřuje názorně, které aspekty ovlivnily studenty strukturovaného modelu studia při směřování k učitelské profesi.

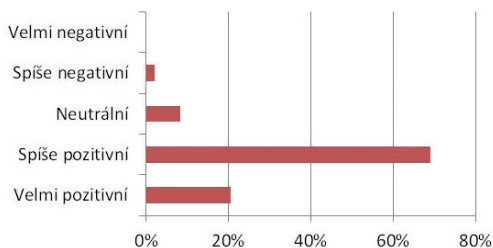
Graf 1 Faktory ovlivňující směřování k profesi



Mezi nejdůležitější faktory patří položky – baví mne práce s dětmi, zkušenost z předchozích škol a osobní naplnění. Za problematické z hlediska profesního zrání budoucího učitele lze považovat skutečnost, že položka praxe ve škole v rámci studia je zastoupena u velmi nízkého počtu studentů – pouze více jak 10%. Tato skutečnost koresponduje s hodnotícími soudy studentů v oblasti hodnocení kvality připravenosti na budoucí

profesi v oblasti pedagogické praxe (viz text níže). Graf č. 2 vyjadřuje vztah studentů strukturovaného modelu studia k učitelské profesi.

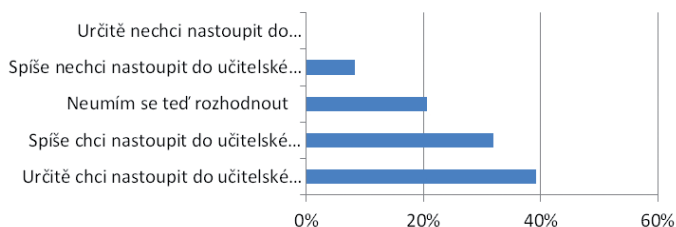
Graf 2 Vztah k učitelské profesi



Je pozitivní, že velmi a spíše pozitivní vztah k profesi má téměř 90 % studentů učitelství.

Graf č. 3 vyjadřuje míru odhodlání studentů strukturovaného modelu studia nastoupit v budoucnu do učitelské profese.

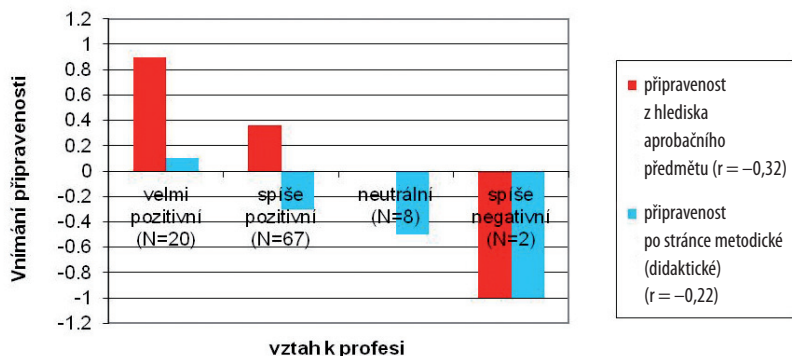
Graf 3 Odhodlání vykonávat učitelskou profesi



I v této oblasti je opět velmi pozitivní zpráva, že zhruba 70 % studentů hodlá určitě a spíše nastoupit do profese

Graf č. 4 vyjadřuje souvislost mezi vnímáním připravenosti a vztahem k profesi u studentů strukturovaného modelu studia.

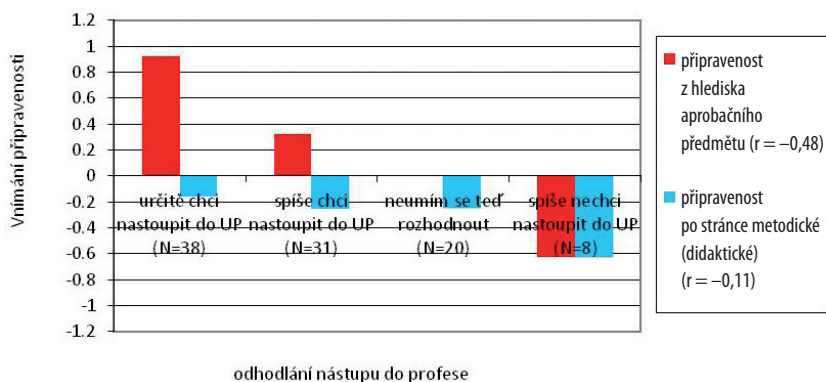
Graf 4 Souvislost mezi vnímáním připravenosti a vztahem k profesi



Z grafu je patrné, že studenti, kteří mají velmi pozitivní a spíše pozitivní vztah k profesi se necítí dostatečně připraveni v oblasti didaktické, dále je zde vidět velká disproporce mezi vnímáním připravenosti v oblasti odborně předmětové a didaktické (při škálování hodnot od -2 do +2) a to i u studentů, kteří mají pozitivní vztah k profesi

Graf č. 5 vyjadřuje souvislost mezi vnímáním připravenosti studentů strukturovaného modelu studia na profesi a odhodláním nastoupit do profese.

Graf 5 Souvislost mezi vnímáním připravenosti a odhodláním nástupu do profese



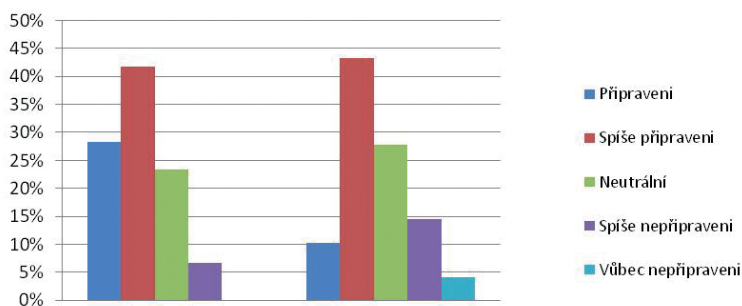
Z uvedených výsledků je potvrzena skutečnost, kterou lze vyčíst také z předchozího grafu. Z hodnot je patrné, že u studentů, kteří jsou určitě či spíše odhodláni nastoupit

do profese je vnímání připravenosti po stránce didaktické na velmi nízké úrovni. Tato data opět velmi korespondují s názory studentů v hodnocení kvality jejich oborově didaktické připravenosti.

Domníváme se, že tito studenti by si měli zasloužit naši zvýšenou pozornost, pokud přemýšlíme zároveň také o možnosti individualizace přípravy na učitelství.

Graf č. 6 vyjadřuje srovnání vnímání připravenosti studentů učitelství z hlediska oborově předmětového v roce 2002 a 2012.

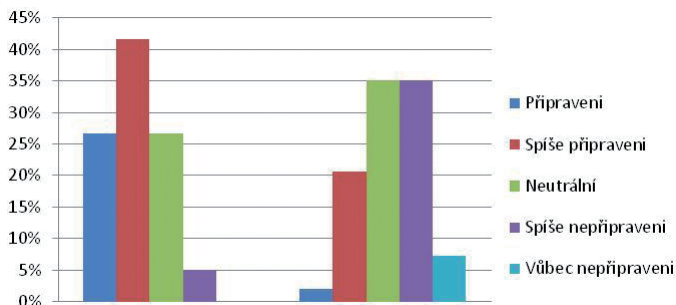
Graf 6 Srovnání vnímání připravenosti z hlediska aprobačního předmětu



Z grafu je patrné, že výsledky vnímání připravenosti studentů učitelství v oblasti oborově předmětové v obou šetřeních, tedy u studentů nestrukturovaného i strukturovaného modelu studia jsou přibližně rovnocenné, rozdíly se dají přičíst velikosti vzorku.

Graf č. 7 vyjadřuje srovnání z hlediska vnímání připravenosti v oblasti oborově-didaktické opět v roce 2002 a 2012.

Graf 7 Srovnání vnímání připravenosti v profesní oblasti (didaktické)



Z grafu je patrný výrazný propad hodnoty vnímání připravenosti v oblasti oborově-didaktické u vzorku z roku 2012. Jako výrazně problematické lze hodnotit to, že připravenost v oblasti oborově-didaktické je kladně vnímána u méně než ¼ respondentů, na rozdíl od roku 2002, kdy se kladně vyjádřily více jak ¾ respondentů.

3.2 Analýza studentského hodnocení kvality přípravy

Vyhodnocení otevřené otázky k vybraným oblastem profesní přípravy ve strukturovaném modelu

V otevřené otázce jsme nabídli studentům strukturovaného modelu přípravy možnost vyjádřit názory na kvalitu přípravy v oblasti oborově předmětové, pedagogicko-psychologické, oborově-didaktické a v oblasti pedagogické praxe, zároveň jsme vyhodnotili odpovědi týkající se hodnocení kvality koncepce studia následného magisterského stupně.

Hodnocení profesní přípravy v oblasti oborově předmětové – sumarizace názorů studentů

1. Převaha teoretických předmětů, malé procento předmětů zaměřených na praktickou aplikaci získaných znalostí – v celém studiu (bakalářském studiu – BS. i navazujícím magisterském studiu – NMGr.).
2. Teoretická výuka v BS nesouvisí s pedagogickým zaměřením a reálnou praxí.
3. V BS – tvorba velkého množství seminárních prací teoreticky zaměřených – chybí jejich reflexe od vyučujících (velký počet studentů na vyučujícího).
4. Teoreticky zaměřené seminární práce studenta nevedou k motivaci, orientaci a porozumění pedagogické realitě.
5. Teoretické předměty nepřipravují na práci s žáky, chybí transformace teorie do praxe.

Ilustrace názorů:

„Myslím, že výuka aprobačních předmětů by již v BS měla směřovat na to, co se skutečně ve školách učí – nechtěla jsem být lingvistou, filozofem, historikem, ekonomem, ... ale učitelem!“

Hodnocení profesní přípravy v oblasti pedagogicko-psychologické

6. Nevhodné zařazení pedagogicko-psychologické praxe v NMGr. studiu, často až po absolvování individuální oborové praxe – velká časová zátěž studenta
7. Kurzy pedagogicko-psychologické přípravy v BS jsou převážně teoretického charakteru.
8. Kurzy pedagogicko-psychologické přípravy v BS nesměřují studenty do reálné pedagogické praxe.

9. Požadavek studentů připravovat je na to, jak v obecné rovině učivo transformovat žákům.

Ilustrace názorů:

„Máme v BS hodně pg.-ps. předmětů, hodně znalostí, ale vše zůstává jen v teoretické rovině. Bylo by potřeba to více přenést do roviny přemýšlení o žácích.“

Hodnocení profesní přípravy v oblasti oborové didaktické

10. Zcela chybí v BS.
11. Zhuštěna do NMGr. Studia.
12. Oborová didaktika nastupuje velmi pozdě.
13. Malá časová dotace výuce oborové didaktiky.
14. V některých oborech je velmi teoretická – vyučující by měl mít zkušenosti z reálné praxe současné školy.
15. Výuka oborové didaktiky nenavazuje na pedagogickou praxi – není smysluplně provázána.
16. Student odchází na svoji první praxi, aniž by absolvoval systematickou oborovou didaktickou přípravu.

Ilustrace názorů:

„Fakulta mne dobře připraví vědomostmi, to ale není ani 30% toho, co potřebuje opravdu dobrý učitel. Diskuse? Besedy? Rozebírání vlastních chyb s těmi, co tomu rozumí...“

„V rámci oborových didaktik by bylo dobré, kdybychom se o učivu zároveň učili přemýšlet, jak ho žákům vyložit a co všechno jim vyložit.“

Hodnocení profesní přípravy v oblasti pedagogické praxe

17. Studenti postrádají pg. praxi od začátku BS.
18. V průběhu celého studia málo následkových pedagogických praxí
19. Chybí systém pedagogických praxí jako postupně gradující a navazující struktura smysluplně propojená s teoretickou přípravou a s odbornou reflexí zkušenosti z praxe – „Proces stávání se učitelem“.
20. Chybí „didaktické“ vedení pedagogických praxí.
21. Chybí sdílení zkušeností z pg. praxe s VŠ pedagogy i spolužáky – systémová reflexe a sebereflexe studentovy činnosti.
22. Podceňování pedagogické praxe.

Ilustrace názorů:

„Myslím, že oborová praxe je příliš krátká na to, abychom se při výuce ve škole cítili jistější.“
„Oborová praxe je brána některými vyučujícími na fakultě jako problém, protože musí na měsíc přerušit svoji výuku. Je nedidakticky vnímána, jako nepodstatná část studia v NMGr.“

Hodnocení koncepce studia následného magisterského stupně

23. Profesní rozvoj zkrácen na necelé dva roky.
24. Mnoho předmětů z univerzitního základu a studia oboru bez vztahu k profesní přípravě.
25. Koncepce univerzitního základu by měla být jednotnější.
26. Reálně chybí integrace teoreticko-oborové a pedagogicko-psychologické složky přípravy.

Ilustrace názorů:

„Přípravu na pg. praxi bych začala mnohem dříve, než v 1. roč. NMgr. studia. Při současném stavu se nic nestíhá a není čas ani na ‚užití, zažití‘ předávaných info.“

„Za dva semestry se nedá naučit práce s dítětem a jen teoretická stránka opravdu nestačí.“
„Problém vidím v děleném studiu a to jak z hlediska znalostí v aprobacích, tak pedagogické připravenosti – v BS je šízeno to druhé a vNMgr. zase to první.“

„Není možné, aby budoucí učitel vstoupil do školní třídy až po třech letech svého studia! A ještě navíc coby hudebník sledoval zeměpis či matematiku! Svěřili byste se lékaři, který studoval obdobně? Shakespeare kdysi řekl – Co zraje, nespěchá.“

Hodnocení koncepce studia bakalářského stupně

27. Reálné zkrácení BS – v 6. semestru – bakalářské práce a SBZ.
28. Je třeba si zapisovat mnoho předmětů z univerzit. základu pro získání kreditů.
29. V BS chybí jakékoliv didaktické předměty.
30. Více typů praxí v BS.
31. Student není v průběhu BS motivován k učitelské profesi.
32. Reálně chybí integrace teoreticko-oborové a pedagogicko-psychologické složky přípravy.

Ilustrace názorů:

„Některé didaktické předměty bych zařadila už do BS (místo jiných a nepotřebných).“

„Během BS moc předmětů za málo kreditů, abychom získali dost kreditů, musíme si zapisovat hodně předmětů, které s naší aprobací ani nesouvisí, tudíž nám nezbyvá tolik času, abychom se opravdu dobře vzdělávali v předmětech z oborů.“

„Řada studentů využívá sama příležitosti někde učit, ale myslím, že by měli učit s tím, že vědí co s dítětem (třídou) dělat. Čím praxe, didaktika, pedagogika dříve, tím lépe.“

„Po BS jsme sice ‚teoreticky‘ připraveni na učení z hlediska pedagogiky a psychologie, ale prakticky nevíme jak.“

Hodnocení metod a forem práce v procesu přípravy

33. Masové přednášky, kde se ztrácí student (budoucí učitel!) jako individualita v „davu“.
34. Chybí semináře zaměřené na sdílení názorů, zkušeností se spolužáky „začínajícími učiteli“.
35. Absence seminářů k významným předmětům v BS i NMgr. – často pouze přednášky.
36. Chybí kurzy, zaměřené na rozvoj komunikativních kompetencí.
37. Chybí semináře zaměřené na vytváření materiálů do výuky na ZŠ a SŠ.
38. Více kurzů vedených v kontextu inovativního pojetí jak BS, tak NMgr.
39. Chybí možnost individualizace výuky studentů především v oblasti oborových didaktik a pedagogických praxí.

Ilustrace názorů:

„Bylo by dobré pracovat v malých skupinách už v BS a zkusit si předávání informací a od ostatních pak získávat hodnocení a návrhy na zlepšení. Uměli bychom se i lépe vyjadřovat před lidmi.“

Výzkumné šetření, provedené mezi studenty učitelství přineslo velmi zajímavé a poznatky.

V následující části se pokusíme zobecnit tyto dílčí názory studentů a předkládáme soubor závěrů, které hodnotí strukturaci studia z pohledu studentova pojetí připravenosti na reálnou pedagogickou praxi.

4 Diskuse

Výzkumné šetření provedené mezi studenty učitelství, kteří prošli na Pedagogické fakultě UK strukturovaným studiem, tak v mnohém ilustruje řadu slabin tohoto modelu přípravy:

- Učitelské studium, které je rozdělené do vzájemně nepropojených, spíše jen formálně spojených stupňů nemá logickou koncepční výstavbu a tak nemůže zajistit kvalitní profesní přípravu.
- Rozdělení studia do dvou stupňů neumožňuje realizovat přípravu učitelů na skutečně odborné pedeutologické bázi – podle ideje o na sebe kontinuálně navazujících fázích utvářející se učitelské osobnosti a profesionality, na základě kterých se budovala koncepce učitelské přípravy před zavedením strukturovaného studia – proces „Stávání se učitelem“.
- Má-li u budoucích učitelů docházet k integraci znalostí obsahových se znalostmi didaktickými, je třeba kurikula učitelského vzdělávání koncipovat jako integrovaná, v nichž se oborové studium odehrává časově souběžně a provázaně se studiem

didaktickým. Studenti potom mohou postupně zrát ve vývoji svých didaktických dovedností (Janík, 2009).

- V procesu strukturované přípravy je významně omezena možnost ovlivňování a utváření motivační struktury studenta učitelství.
- Tím, že se do bakalářského stupně soustředil teoretický pedagogicko-psychologický a univerzitní základ a také vědní základy školních předmětů a do magisterského stupně didaktická příprava a pedagogická praxe, došlo naopak k přerušení rozvoje učitelské profesionality především:
 - Izolací teoretické přípravy v odborných předmětech od oborových didaktik
 - Izolací teoretické přípravy od pedagogické praxe – tak nelze vytvořit systém pedagogických praxí jako postupně gradující a navazující strukturu smysluplně propojenou s teoretickou přípravou a s odbornou reflexí zkušenosti z praxe.
- Omezením druhů (typů) pedagogických praxí a zkrácením praktické přípravy (většinou z pěti na dva roky) dochází k nedostatku prostoru a času pro rozvoj pedagogických dovedností a rozvoji profesních kompetencí, profesního zrání.
- Je omezena možnost smysluplně utvářet studentovo pojetí výuky a profesní identity
- Přesto, že v učitelském vzdělávání všech stupňů a oborů rostou požadavky na rozšíření přípravy o nové oblasti a rozvoj kompetencí (např. v souvislosti s realizací kurikulární reformy v oblasti ZŠ a SŠ) ve studiu bakalářského stupně se reálně zkrátil čas studia, neboť 6. semestr je z důvodu konání státních bakalářských zkoušek zkrácený
- Tak se celkově zkrátil čas skutečné přípravy. Nárůst kvantity bez žádoucí integrace zvyšuje riziko povrchnosti a snižuje kvalitu
- Roste kritika učitelské přípravy ze strany škol především z hlediska nedostatečně rozvíjených profesních kompetencí budoucích učitelů
- Dlouhodobé přetrvávání počáteční přípravy učitelů podle strukturovaného modelu může v řadě aspektů ohrozit kvalitu učitelství jako celku a přinést závažnou kritiku vůči vysokým školám a ještě více ohrozit VŠ přípravu učitelů
- Lze se domnívat, že koncepční změnou učitelské přípravy na pětileté nestrukturované studium se posílí učitelská profesionalita a zároveň tak může dojít k posílení statusu učitelské profese

Závěr

Uvědomujeme si, že výsledky dotazníkového šetření nelze absolutizovat, mohou však sloužit jako jedna z oblastí argumentace pro opětovné zavedení neděleného magisterského studia či novou koncepci a pojetí strukturovaného modelu přípravy budoucích učitelů.

Domníváme se, že současná podoba přípravného vzdělávání učitelů podle strukturovaného modelu neodpovídá trendům profesionalizace tohoto povolání a v mnohém

ani odbornému pedeutologickému poznání o podstatě profesionality učitelské práce a především o vývojových fázích rozvoje učitelovy – studentovy osobnosti, na jehož konci je samotný tvůrce vyučovacího procesu. Významnou cestu řešení této problematiky vidíme v systémových změnách přípravy učitelů v kontextu standardizace vzdělávání, vymezení učitelské profese jako kvalifikace, definování standardu učitelské profese. Tento aspekt sebou nese potřebu výzkumů a paralelních odborných diskusí, jež se týkají změn strukturační studia učitelství.

Jeví se jako aktuální a nezbytné, aby vysoké školy připravující budoucí učitele společně na základě systematizace poznatků o současném stavu přípravy studentů učitelství na výkon učitelského povolání, vytvořili návrh koncepce vysokoškolského vzdělávání učitelů, který bude akceptovat nové potřeby edukační praxe, bude akceptovatelný všemi vysokými školami připravujícími učitele a bude funkční delší časové období.

Společným cílem je tak hledat a vytvořit základní konsensus o charakteru vysokoškolského vzdělávání učitelů, který se systémově přenesení nejen do kurikula vysokoškolské výuky v České republice, ale zároveň do programů dalšího vzdělávání učitelů, na kterých budou vysoké školy participovat.

Literatura

- Bělohradská, J. & Urbánek, P. (2005). Organizační zásahy do struktury vzdělávání učitelů a jejich důsledky pro výuku didaktiky. In J. Doležalová. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Brebera, P. (2006). Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, LVI, 3, 258–265.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. a kol. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- Spilková, V. (2008). Kvalita učitele a profesní standard. In V. Spilková, Vašutová, J. aj. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologická studie*. Praha: PedF UK.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Vašutová J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Kontakt:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
e-mail: natasa.mazacova@pedf.cuni.cz