

POHLEDY NA PROFESI UČITELE. REFLEXE OČEKÁVÁNÍ A PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI

MARGARETA GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, ZUZANA BÍLKOVÁ,
MIROSLAV PROCHÁZKA

Anotace

V našem příspěvku pracujeme s reflexemi studentů učitelství a začínajících učitelů do pěti let praxe. Sledujeme posun od očekávání, která studenti mají ve vztahu ke své budoucí profesi, k hodnocení aktuální situace a přínosu, který pro ně profese má. Sledujeme i pocit připravenosti na výkon určitých činnostních celků, které budou budoucí povolání doprovázet. Pokoušíme se najít změny v pohledech mezi studenty a začínajícími učiteli, které mohou být podnětem pro proměny v pregraduální přípravě.

Klíčová slova

Profesní kompetence učitele, přípravné vzdělávání učitele, role učitele, učitelská profese.

Úvod

Současné diskuse o výkonnosti vzdělávacích systémů a související pochybnosti o kvalitě učitelské práce se znovu a znovu dotýkají složitého rozměru profesionality učitele. Do vztahu se dostává fenomén kvality školy a kvality učitele, logickým tématem je tak i problematika přípravy budoucích učitelů na výkon profese. Správně v tomto směru upozorňuje Urbánek na závažný fakt, že dosažení kvality učitele je generační otázkou – a to jak ve smyslu osobnostního růstu učitele, tak ve smyslu prosazování koncepčních změn v jeho přípravě (srov. Procházka, Žlábková, 2013, s. 397). Náš příspěvek sleduje zkušenosti, které doprovázejí přípravu budoucích učitelů v podmínkách Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity a reflektuje jejich pohledy na připravenost pro praxi u tří skupin studentů (student učitelství v prezenční formě, student učitelství v kombinované formě a začínající učitel).

V souvislosti s koncipováním pregraduální přípravy učitele je upozorňováno na fakt, že tato profese je charakterizována jako komplex odborných interdisciplinárních znalostí. Spojuje v sobě schopnost realizovat specifickou oborovou připravenost a zároveň respektovat pedagogicko-psychologické přístupy, které obsahují výrazný akcent na etické a osobnostní kvality učitele (Walterová, 2001, s. 19.). Ve snaze popsat složitou vazbu mezi odborností a pohotovostí ji realizovat se nakonec prosadil pojem *profesní kompetence*. Přes složitost vymezení tohoto pojmu a bez ohledu na řadu kritických pohledů na kompetenční modely vzdělávání (např. Descy, Tessaring, 2002, Veteška, 2011) je jeho využití pokusem o popis profesní kvality učitele. Pokrývá celý rozsah výkonu profese a to nakonec umožní pojmenování směrů profesního rozvoje pedagoga při pregraduální přípravě i při nástupu do praxe.

Profesní kompetence jako terminus technicus nakonec pohlíží znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které vždy v originální kombinaci učitelé uplatňují při výchovné a vzdělávací činnosti. Existuje samozřejmě řada různých pohledů na strukturu a klasifikaci profesních kompetencí, nejednotně je však vymezován i samotný pojem kompetence (Veteška, Vacínová, 2011, s. 187). Jeho nejasné pojetí je střetem jak ekonomických a politických, tak psychologizujících pohledů. Na jedné straně například cítíme, že koncipování pojmu kompetence bylo produktem uplatňování ekonomického a manažerského myšlení v pohledech na vzdělávací proces v jeho nejobecnějších rysech. Vždyť diktát trhu svůj vliv uplatnil i v tlaku na reformy celých národních vzdělávacích systémů. Primárním hlediskem vzdělávání se stala ekonomičnost, kdy firmám i státu se jednalo o možnost disponovat adekvátně vyškolenou (tj. dokonale na všechny situace připravenou) a pružně využitelnou pracovní silou a zabezpečit tak minimalizaci vlastních nákladů na její nutný výcvik v praxi. Jak výstižně uvádí Štech (2013), vliv ekonomických struktur vedl v obecném školství k nárůstu důrazu na individuální projektovou výuku, na aktivizující konstruktivistické proudy apod. a k útlumu vyučování orientovaného na kurikulum. Výrazem společného myšlenkového zaujetí je pak osvojení si společného nového slovníku: i veřejné školství začíná být v zajetí úvah o vzdělávání založeném na výsledcích (výstupech), na přesných standardech atd. Kompetence jsou pak hodnoceny jako významný sociální kapitál, který může být zárukou hospodářského růstu (OECD, 2005, s. 10). Tedy, v přeneseném významu, kvalitně připravený učitel přinese systému řadu úspor v jeho dalším vzdělávání i v efektivitě jeho pedagogického působení na děti a mládež.

Vrátíme-li se ve výkladu zpět, do kontextu pedagogických věd, zjistíme, že zde převládá pojetí, které obsah pojmu kompetence konstruuje na základě analýzy rolí učitele a vyjadřuje je asto v termínech *klíčové dovednosti* učitele uplatňované ve vyučovacím procesu. Poprvé byl tento pojem popsán profesorem Dieterem Mertensem před 40 lety (Mertens, 1974). Tento autor o kompetencích hovoří jako o kvalifikačních dovednostech a spojuje je se zvládnutím nároků flexibilního světa práce. V jeho názorech cítíme, že kvalifikovanost na základě kompetencí má být nápomocna při vyrovnávání se jedince s danou skutečností. Proto následně v našem příspěvku sledujeme to, jakým způsobem studenti vnímají praxi a jak se skutečnostmi, které jim praxe přinese, spojují svůj subjektivní pocit připravenosti, kompetentnosti.

Vrátíme-li se ještě jednou k pojmu *klíčové kompetence*, najdeme celou řadu inspirativních pokusů o jejich exaktní pojmenování. Například prof. Švec uvádí, že pedagogická kompetence je potencialita osobnosti, v níž jsou synchronizovány tři základní komponenty – chování, prožívání, poznávání. Kompetence tak staví nad pojem dovednost. Jedná se, podle tohoto autora, tedy o pojem podstatně širší než pojem dovednost, a to bez ohledu na to, že oba termíny se v běžné praxi často zaměňují (Švec, 2000). *Dovedností* přitom rozumíme operativní schopnost uskutečnit a ukončit sled kognitivních či nekognitivních úkonů, která je objektivně kvalifikovatelná verbálními či neverbálními prostředky v reálných nebo modelových situacích za stanovených podmínek a hodnotících kritérií anebo norem.

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 103–104) definuje kompetence učitele jako soubor *profesních dovedností a dispozic*, kterými má být vybaven učitel, aby mohl *efektivně* vykonávat své povolání. Těmito kompetencemi jsou podle těchto autorů

hlavně kompetence osobnostní a kompetence profesní. Přičemž *osobnostní kompetence* zahrnují podle těchto autorů zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. *Profesní kompetence* se vztahují nejen k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale dnes i ke komunikativní, řídicí, diagnostické aj. oblasti pedagogické práce.

Shrme-li naše úvahy, lze říci, že již od 60. let 20. století nacházíme mnoho snah přizpůsobit vymezení požadavků na profesionalitu učitele požadavkům nových funkcí škol. Jsou vytvářeny stále nové popisy učitelových činností, dovedností, vlastností atd. Avšak v poslední době jsou tyto výčty charakteristik „ideálního pedagoga“ značně kritizovány. Proti idealizované verzi učitelské identity jsou stavěny *reálné kompetence*, které jsou individualizované, vázané na konkrétní kontext vzdělávacích situací a utvářené, zpochybňované a opět upevňované v každodenní práci se žáky, s učitelkou a rodičovskou komunitou (Walterová, 2001, s. 90). V našem příspěvku se budeme držet výkladu kompetence jako receptivního pojmu vyjadřujícího soubor znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou variabilní, flexibilní a schopné rozvoje.

1. Pedagogická příprava a profesní role učitele.

Výše představeným výčtem souvislostí pojmu kompetence je do značné míry popsán charakter složitosti přípravy studentů k výkonu učitelské profese. V praxi má tato diskuse svůj význam též pro tvorbu dokumentů vzdělávací politiky a legislativy a také pro akreditaci a realizaci konkrétních vzdělávacích pedagogických programů na vysokých školách připravujících učitele.

Nejčastější nedostatky v rámci psychologické i pedagogické přípravy, které učitelé vyjadřují, se projevují v některých aspektech interakce se žáky – v dovednostech vyjadřování, v sociální senzitivě, v odhalování a přijímání emocí, v oblasti asertivity, v dovednosti poskytovat a přijímat zpětnou vazbu apod. Fakultám je v tomto směru vytykána nedostatečný prostor pro trénink situací a dovedností, málokdy je však v tomto směru upozorňováno na otázky osobnostní výbavy budoucího učitele. Často může být problémem některý z osobnostních rysů posluchače, který v budoucnu negativně ovlivní vytváření dobrých vztahů k žákům, studentům, kolegům i nadřízeným (např. intolerance, dominantnost, labilita, rigidita či orientace na chybu). Zde si nelze nevzpomenout na názor Helusův, že učitelství není jen zaměstnání, ale také povolání, kde vztah k druhým je klíčovým (Helus, 2012, s. 76). Hledání a ověřování nové koncepce psychologické a pedagogické přípravy, v níž je akcentován i význam praktické přípravy, je orientováno naléhavou aktuální potřebou praxe. Profesionální příprava učitelů z hlediska učení strategií chování by měla vést také:

- k rozvíjení sociální kompetence,
- k budování autonomie jednání učitele (Kasíková – Vališová, 1994).

Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že uvažujeme o vysokoškolské přípravě, která má v přípravě pro praxi své možnosti a limity. Jsou snad lékaři či právníci po ukončení své vysoké školy dokonale připraveni pro praxi? Lékař po absolvování celého vysokoškolského

studia se objeví na operačním sále pouze jako asistent. Při léčení svých pacientů je pod stálým dohledem zkušeného kolegy až do doby, dokud nezvládne předepsané atestace. Avšak nikdo se nad tímto rozdílem, například mezi uvedeným lékařem a učitelem, nepozastavuje.

U učitele je po dokončení studií okamžitě vyžadována naprostá soběstačnost a jeho okolí je udiveno, když se v jeho počínání objevují nedostatky, se kterými se v jiných povoláních rovnou počítá. Je tedy zřejmé, že v dnešní době vyvstává v profesionální přípravě učitelů řada otázek. V další části našeho příspěvku se zaměříme na zjištění, jež popisují názory studentů pedagogických fakult a učitelů v praxi na kompetence, kterými jsou pro výkon své profese díky studiu vybaveni.

2. Analýza výpovědí studentů učitelství a začínajících pedagogů.

Východím bodem našeho příspěvku je porovnání výpovědí učitelů a studentů v různých fázích profesního vývoje. Prvním zdrojem pro analýzu jsou výpovědi studentů učitelství získané v rámci širšího dotazníkového šetření, které je věnován tématu učitelství profesních kompetencí. Ke konkrétní analýze byly vybrány volné výpovědi z tohoto dotazníkového šetření. Jednalo se o studenty učitelství oborů strukturovaných studijních programů, kteří již měli zkušenosti s praxí. V praxi to znamenalo, že se jednalo o studenty minimálně třetího ročníku bakalářského studia a prvního a druhého ročníku magisterského studijního programu. Vzhledem k tomu, že chceme uvažovat o přípravě učitelů na učitelkou profesi jako celku, bylo podle nás vhodné zahrnout širší spektrum respondentů, kteří všichni splňují základní kritérium – studují obor učitelství.

V rámci dotazníku byly studentům položeny tyto otázky, *co vnímají na učitelské profesi jako pozitivní a negativní*. Hodnocení studentů jsme shrnuli do následujících **kategorií**, které jsou řazeny dle četnosti:

Tabulka 1: Výroky studentů

Pozitivní hodnocení	Negativní hodnocení
Předávání znalostí	Finanční hodnocení
Práce s dětmi	Neúcta, nedocenenost učitele
Dlouhé prázdniny a příjemná pracovní doba, režim profese	Rodiče – komunikace s nimi
Vliv na děti, na budoucí generace, ovlivňování dětí a jejich vývoje	Malá prestiž profese
Možnost rozvíjet vlastní osobnost, dále se vzdělávat	Časová náročnost, zejm. příprav
Tvůrčí práce	Problémoví žáci
Zřetelná zpětná vazba, výsledky dětí	Příliš zodpovědnosti
Smysluplnost práce	Stres
Rozmanitost profese, není stereotypní	Hluk
Společenský status, prestiž	Kolegové, atmosféra na pracovišti

Samostatná práce, vlastní zodpovědnost	Kontakt s dětmi
--	-----------------

Výše uvedené výroky nejsou nijak překvapující. Studenti nejvýše hodnotí aspekt, který je naplněním základní představy o smyslu učitelské profese. Je zajímavé, že nejvíce je trápí skutečnosti, které zatím nemohli plně prožít, totiž neadekvátní finanční ohodnocení učitelů a jejich nedostatečné oceňování ze strany veřejnosti. Nabízí se hypotéza, že výroky studentů více než vlastní prožitek zrcadlí představu, kterou si o učitelství jako profesi vytvořili a tato zatím není ještě významněji korigována zážitkem z praxe.

Pozornost si podle našeho názoru zasluhuje také fakt, že nedostatečným společenským oceněním své budoucí práce se více trápí studenti, než již praktikující učitelé. Zde pravděpodobně hraje roli fakt, že učitel v praxi získává ze své práce dostatek životního smyslu (viz dále) a má jiné zdroje profesní jistoty, takže vnější hodnocení profese pro ně nejsou tak klíčová.

Tímto se dostáváme k posunům mezi postojem studentů, který je v zásadě spíše očekáváním, založeným na vlastní školní docházce a omezeném počtu hodin řízené praxe, a učiteli, kteří se již v praxi nějakou dobu pohybují. Tyto jsou podrobněji popsány dále.

2. 1. Analýza výpovědí začínajících učitelů

Tabulka 2: Výroky učitelů

Pozitivní hodnocení učitelů	Negativní hodnocení učitelů
Smysluplnost práce – často specifikovaná jako radost z výsledků dětí	Rodiče – problémy v komunikaci, neochota, zpětná vazba
Práce s dětmi	Finanční ohodnocení
Tvůrčí svobodné povolání	Nekázeň dětí a neúčinné prostředky jejího řešení, nemožnost použít pádná opatření
Rozmanitost	Svázanost ŠVP, režimem výuky
Možnost něco předávat	Administrativní zátěž
Vlastní rozvoj, obohacení vlastní osobnosti	Počet dětí ve třídách
Pracovní doba, prázdniny	Nedocenění práce (ze strany veřejnosti, rodičů)
Realizace vlastních schopností, využití dovedností	Nedostatek respektu u dětí
Menší rivalita školního prostředí v porovnání s komerční sférou	Náročnost příprav

Pokud budeme porovnávat tyto dvě skupiny výroků, jako nejvýznamnější nám přijde sémantický rozdíl ve výrocích popisujících postoj k dětem. Ve výrocích studentů nás zaujala vysoká míra vyjádřené snahy žáky ovlivňovat, direktivně měnit, kdy studenti používají výroky – „mít vliv na budoucí generaci, ovlivňovat“, které podle nás akcentují vedoucí pozici učitele jako zásadního činitele změny. Praktikující učitelé daleko častěji oceňují individuálních výsledky, kterých děti dosahují, zdůrazňují aktivní roli dítěte v procesu, který oni facilitují

nebo spouští. Ve vztahu k sobě pak akcentují spíše zpětnou vazbu, kterou jim výsledky dětí poskytují.

Související významnou kategorií je podle nás důraz na smysluplnost práce, kterou již pracující učitelé často ilustrují výše zmíněným důrazem na výsledky, kterých děti dosahují, pokroky, které činí. Trochu nadneseně bychom mohli říci, že studenti věří ve svou velkou moc v pozici učitele, učitelé v praxi jsou ve vztahu ke svému povolání pokornější, k dětem se více staví jako průvodci, ale o to více vnímají smysluplnost své práce.

Zaujalo nás, že v negativních hodnoceních se neobjevují ve větší míře výroky související s náročností zvládnutí profese. V souvislosti s tématem našeho příspěvku jsme očekávali výroky v tom smyslu, že by se učitelé necítili kompetentní pro některé situace. Typickým příkladem budiž řešení kázeňských problémů – jsou zmiňovány spíše systémové mantinely, které neumožňují využít účinná řešení, nikoli to, že by tato řešení učitelé neznali. Konkrétní situací, kde se náš předpoklad potvrdil a kde by bylo zřetelně vhodné posílit kompetence učitelů, je komunikace s rodiči, protože tato se začínajícím učitelům jeví jako nejpalčivější problém.

Vyroky o nedostatku kompetencí a zejména nedostatku praktické zkušenosti totiž převažovaly v jiné položce dotazníku, kde studenti hodnotili moment vstupu do praxe, největší překvapení, které na ně v praxi čekalo. Zde často reflektovali, že fakulta je připravila málo, případně že skladba předmětů nereaguje na aktuální požadavky profese. Domníváme se, že skutečnost, že při nástupu do praxe se studenti cítí nedostatečně připraveni a volají po větším množství praxe, kde by mohli utužovat své kompetence, není nutně signálem o jejím nedostatku, ale spíše o jejich zatím nerozvinuté schopnosti ji využít. Faktor času zde hraje významnou roli – při prvotním kontaktu s praxí se učitelé vnímají jako málo kompetentní, málo připravení, ale při celkovém hodnocení své dosavadní praxe už tomu tak není. Jak bylo zmíněno v teoretickém úvodu, začínajícím učitelům chybí doba hájení, kdy mohli pracovat pod zvýšenou supervizí a nést méně zodpovědnosti. Podrobněji se tímto tématem zabýváme dále.

2. 2. Analýza výpovědí studentů – učitelů praktiků.

Z analýzy výpovědí studentů učitelství a začínajících učitelů jsme došli k závěru, že analyzovaná skupina **studentů během studia pociťuje nedostatek dostatečně reflektované praxe, což podle nich může být jeden z důvodů, proč někteří studenti pociťují nedostatečné naplnění svých profesních kompetencí učitele a necítí se být dostatečně vybavení a připravení na profesi učitele.** Z výpovědí vyplývá, že je to právě dostatečné množství praxe, které by studentům umožnilo posílit profesní kompetence učitele. Klademe si otázku, jestli učitelé reflektují moment, kdy se již cítí na profesi dostatečně připraveni a jakou roli v tom hraje přípravné vzdělávání.

Požádali jsme proto o spolupráci specifickou skupinu studentů, kteří již za sebou mají dlouholetou praxi (čímž naplňují ideál svých kolegů v prezenčním pregraduálním studiu), ale zároveň jsou aktivními studenty – jednalo se o studenty doplňující si kvalifikaci v kombinovaném studiu učitelství. Respondenti měli za úkol napsat reflexi formou volných výpovědí na téma „*Jak reflektuji své studium na PF JU?*“ Jednalo se vždy o 40 studentů ve

třetím ročníku bakalářského studia. Účast byla dobrovolná a překvapivě se zúčastnilo skoro 80% oslovených studentů. Tuto skupinu tvořily pouze ženy-studentky, které již mají učitelskou praxi 1-33 let v MŠ s vystudovanou střední pedagogickou školou, která je opravňuje pracovat v mateřských školách jako plně kvalifikované učitelky.

Pedagogickou fakultu, obor učitelství pro MŠ, si zvolily z různých důvodů, jeden z nejčastějších důvodů byla **snaha po změně**. Slovem „změna“ je v tomto případě myšlena změna v osobním životě, která by posléze pozitivně ovlivnila i jejich učitelskou profesi nebo slovo „změna“ zahrnovalo výpovědi, které hovořily o novém impulsu pro svou učitelskou profesi v MŠ, jak bylo možné se dočíst z výroků jednotlivých studentek. Studentky, které hovořily ve svých volných výpovědích o touze po životní změně, byly většinou s praxí přes dvacet let a již dospělými dětmi. Skupina studentek, u kterých byl důležitý „impuls“ pro přihlášení na PF JU z důvodu změny v jejich učitelské profesi, ty uváděly většinou praxi nad deset let a chtěly dostat nové podněty pro svou praxi. V reflexích zazněly například tyto výroky:

- „*uvolnění s pracovního stereotypu*“
- „*oživit si teorii v oblasti psychologie, pedagogika a metodiky*“
- „*obohatit „sbírku“ o nové nápady a náměty v práci s dětmi*“
- „*mám pocit, že jsem ustrnula na jednom místě a chtěla bych to změnit*“
- „*chtěla jsem si rozšířit vzdělání*“
- „*pocítuji silnou touhu změnit něco ve svém životě a studium na PF JU by mohlo být tím dobrým začátkem.*“
- „*nechci sedět s kolegyněmi z práce a jen řešit nesmysly, chci se dál rozvíjet, chci změnu.*“
- „*jsem na mateřské dovolené a nechci ztratit kontakt s profesí, a proto volím další studium ve svém oboru, abych se dál vzdělávala.*“

Obě dvě skupiny ovšem vykazovaly silnou motivaci pro studium a otevření novým poznatkům. Soustředilo se tedy podrobněji hledisko, zda studentky propojují a využívají získané poznatky ze studia v rámci svého oboru přímo v praxi a případně zda je pro ně samotný vzdělavatel budoucích učitelů „vzorem“.

Z výpovědí šesti studentek s praxí nad 20 let ze 40 analyzovaných volných výpovědí lze vypořádat, že respondentky docházejí k závěru, že po relativně dlouhé praxi uvítaly opětovné studium. Jedna respondentka ve své výpovědi doslova hovoří, že mění svůj názor na všemocnost dlouhé praxe, „*Po 30 letech práce v MŠ a studiu na PF JU, mohu výrok o praxi a teorii otočit.*“ Studentka zdůvodňuje, že zpočátku své kariéry soudila, že škola jí jen teorií a malým podílem praxe na samotnou školní realitu nepřipravila. Nyní ovšem se dostává k názoru, že „*praxe je praxe, ale bez teoretických znalostí nebo průběžného sebezvzdělávání, se ze samotné práce vytrácí důležitý rozměr „být stále v obraze a profesně na výši*“. Pro ilustraci výroky dalších studentek: „*Díky PF JU jsem si uvědomila, že ani dlouhá praxe ze mě nedělá dokonalou učitelku a stále se mohu zlepšovat a chci se dál sebezvzdělávat.*“ „*Praxe jen nestačí, potřebuji cítit i teoretické zakotvení. Jako ideální vidím studovat nejprve střední pedagogickou školu a po letech praxe opět studovat, neboť až*

teprve nyní mi některé skutečnosti docházejí a propojují se.“ Tyto výroky spojuje jedno, studentky si plně uvědomují, že ani jedna složka, v tomto případě teoretická a praktická, v přípravném vzdělávání nesmí chybět a musí být dostatečně vyvážené. Nesmírně pozitivní je vidět, jak i po dlouhé době praxe vidí respondentky nutnost dalšího sebevzdělávání a profesního růstu. Samotné přehodnocení a změnu v postoji v posunu chápání „kvalitního učitele“ ze strany repondentek, kdy dlouhá praxe neznamena podle studentek automaticky „kvalitního učitele“ a plně naplněné profesní kompetence učitele. Dokonce můžeme s nadsázkou tvrdit, že některé respondentky naznačují, že profesní kompetence se mohou v určitý moment pozastavit a „zamrznout“. Profesní kompetence učitele se dále nenaplnují, učitel setrvává na jednom bodu. Pozitivní faktor, který opětovně nastartuje proces dalšího posunu v profesi učitele, pak může být další studium.

Další zjištění může vyvracet všeobecně přijímaný názor, že učitelé s dlouhou praxí nebudou dostatečně otevření novým trendům nebo nebudou mít zájem o další studium či nebudou ochotni měnit své naučené postupy práce. Podle našeho výzkumu se jeví, že tomu tak naprosto není. Naopak studentky cca nad 17let praxe uváděly ve svých výpovědích, že studium oboru učitelství pro MŠ je inspirovalo v práci, u některých dochází v posunu přístupu k dítěti. Některé zaběhlé praktiky, které přijaly v průběhu dlouhé praxe, dokonce i odstranily, neboť na základě právě osobností v podobě VŠ učitele, kteří je učili, došlo u samotných studentek k posunu v chápání dané skutečnosti. Banální příklad například uváděla studentka ve své výpovědi: *„Po dlouhé debatě, v rámci jednoho semináře, už nebudu nutit děti do jídlu“* další výrok, kdy *„...změnila jsem přístup k dětem. Již si nemyslím, že já vím přesně, co musí se naučit, ale kladu si otázku, co potřebuje to konkrétní dítě. Jak jej dokáži co nejlépe rozvinout?“* Mohli bychom nalézt ještě mnoho dalších výpovědí, ale pro ilustraci postačí i tyto. Jasně z nich vyplývá, že studentky jsou ovlivňovány svými vzdělavateli a nezáleží na délce praxe. Studentky jsou přístupné změně a s některými vzdělavateli dochází i k identifikaci.

Závěr

Pokusíme-li se shrnout naše zjištění, docházíme k velice zajímavým závěrům. Vzhledem k tomu, že respondenti odpovídali formou volných výpovědí, musíme brát v ohled jejich subjektivní výpovědi, tedy jak se studenti či učitelé v dané situaci cítí a posuzují danou skutečnost.

Z výsledků vyplynulo, že studenti prezenční formy studia se většinou necítí plně připraveni pro výkon praxe, domnívají se, že pro větší profesní jistotu by potřebovali více praxe. Tento pocit je opouští již po relativně krátké době vlastního výkonu práce, jak tomu i napovídá dotazník začínajícího učitele. Ve skupině student učitelství v kombinované formě studia, je ovšem situace jiná. Většina studentů se cítí být na výkon profese připravená, tento fakt „připravenosti“ řeší v rovině, jak by více mohli prohloubit své profesní kompetence. Z výpovědí studentek kombinovaného studia dále vyplynulo, že studentky, které vykazují praxi nad dvacet let, poukazují na fakt, že samotná praxe není už zcela zdrojem jejich profesní jistoty, že pocit profesní kompetence k výkonu profese může slábnout nebo se minimálně nerozvíjet a může to být naopak právě teoretická příprava, které se jim znovu nyní

dostává, dává jejich profesní zkušenosti větší smysl. Jako pozitivní u těchto studentek vidíme, že dokáží své nově získané vědomosti strukturovat a vytvářet prostor pro další rozvoj a zlepšení vlastní práce. Vrátime-li se zpět ke studentkám učitelství v prezenční formě studia, dovolujeme si nabídnout interpretaci, že v tomto, stejně jako v dalších hodnoceních své budoucí profese, studenti hodně podléhají všeobecnému společenskému názoru, prezentovanému např. v médiích a méně reflektují vlastní prožitek z praxe na škole.

Další zajímavé zjištění nastalo v otázce pohledu na výchovný proces jako takový. Z výpovědí jednotlivých respondentů lze konstatovat, že skupina student učitelství v prezenční formě a z části i skupina „začínající učitel“ chtějí především žáka formovat, přetvářet ho do určité předem dané „šablony“, která vyplývá z předem jasně stanovených cílů. Na rozdíl od skupiny student v kombinované formě studia, tato skupina se snaží dle výpovědí brát dítě jako partnera a ve svých výpovědích se zaměřují mnohokrát i na vyzdvižení individuálních potřeb daného jedince. Tento zajímavý poznatek by stál za další zkoumání.

V diskuzích o podobě přípravy budoucích učitelů tudíž nebudeme ti, kdo bude nutné podporovat zavádění většího podílu praxe, spíše se budeme přimlouvat za její větší vytěžení ve smyslu kvalitnější reflexe, větší podpory aplikace teoretických poznatků do reálných životní situací.

Literatura

Descy, P., Tessaring, M. Profesní příprava směřující k získávání kompetencí. Druhá zpráva o současném výzkumu profesní přípravy v Evropě. *Zpravodaj odborného vzdělávání*, 1, 2002. Dostupné na: nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2002/Zp02pIVa.pdf.

Helus, Z. Učitelství dnes a zítra. Čeho se obávat, s čím bojovat, co vyžadovat. In: SOMR, M. *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2012. ISBN 978-80-7394-397-4.

Kasíková, H., Vališová, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6.

Mertens, D. Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 7, 1974, s. 36-43.

OECD *Definitionen und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. 2005. Dostupné na www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf.

Procházka, M., Žlábková, I. Pedagogika – učitel – reforma: na společné cestě? *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 3., s. 392-405.

Průcha, J. Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-029-4.

Švec, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7.

Young, M. Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 2010, 9, 1, s. 1-12 ISSN 1474-9041.

Veteška, J. a kol. Teorie a praxe kompetenčního přístupu ke vzdělávání. Praha: Educa service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3.

Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

Autoři

Margareta Garabiková Pártlová, Mgr.
PF JU, Katedra pedagogiky a psychologie
Dukelská 9
370 01, České Budějovice
garabik@pf.jcu.cz

Zuzana Bílková PhD.
PF JU, Katedra pedagogiky a psychologie
Dukelská 9
370 01, České Budějovice
bilkova@pf.jcu.cz

Miroslav Procházka
PF JU, Katedra pedagogiky a psychologie
Dukelská 9
370 01, České Budějovice
mproch@pf.jcu.cz