

# Pedagogická praxe – zpětná vazba pro její přípravu

Václav Klapal

Nejprve k samotnému pojmu:

Pedagogický slovník (Průcha a kol., 1995, s. 148) uvádí pod tímto heslem: „Součástí praktické části přípravy učitelů a vychovatelů na pedagogických a jiných fakultách. Hlavní cíle: spojovat teorii a praxe všech složek vysokoškolské přípravy, uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese. Uskutečňuje se většinou na fakultních školách. Formy: náslechy, samostatné výstupy, jejich rozbor, mimotřídní a mimoškolní práce, aktivní účast na akcích školských zařízení.“

To znamená, že cílem pedagogické praxe je začít prakticky, reálně vytvářet soubor profesních dovedností, tj. výkonů, které pedagog podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí. Zahrnuje to dovednosti stanovit cíle pro žáka i učitele, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnosti a výkony žáků, vytvářet příjemné klima ve třídě, jednat s rodičovskou veřejností apod. Tyto dovednosti jsou výsledkem odborné přípravy pedagoga, jeho schopností a profesních zkušeností. Při jejich vytváření pomáhá studentovi (který je na školách označován jako kandidát) cvičný učitel, dále pak v různé míře ještě ostatní členové učitelského sboru cvičné školy, a také vedení této školy.

Je tedy zřejmé, že autoři hesla otázku pedagogické praxe (dále už jen praxe) nechápou jako formulování otázky praxe samotné, jejího obsahu, organizace, metod a řízení. Poukazují – a já se s nimi plně ztotožňuji – na to, že je jí nutno chápat jako *vztah* teorie a praxe v práci učitele.

Náš posluchač-pedagog musí vstupovat do praxe s úmyslem měnit skutečnost (např. naučit žáka to, co dosud nezná), což má za následek u správného učitele, že mění i sám sebe.

Právě pro tuto „živou“ interakci (na fakultě sice můžeme simulovat pedagogické situace, můžeme ve skupinách provádět mikroteaching, můžeme přečíst, prostudovat hory knih s teorií – odbornou či didaktickou tematikou), stále to bude jen zprostředkování praktické činnosti, jakési suplování praxe samé.

V konečné fázi pak nepovažuji praxi za poslední syntézu teoretických poznatků. Tu musí po ukončení praxe udělat v seminářích studenti a učitelé příslušných předmětů na fakultách v hodinách odborných didaktik.

I z tohoto krátkého pojednání je zřejmé, že je důležité, aby si všichni učitelé i studenti uvědomili (i na základě dávno ověřených filozofických přístupů) vztah mezi teorií a praxí, promítli ho do chápání pedagogické praxe a snažili se o to, aby teorie a praxe na fakultách našly vybalancovaný poměr. Tento poměr nebude mít nikdy trvalou podobu, protože jak teoretické názory, tak potřeby praxe se vyvíjejí, je na ně nutno reagovat, ale kontinuita mezi nimi zůstává.

Na fakultách musíme studenty pro praxi (řízenou i samostatnou) připravit takovým způsobem, abychom od ředitelů škol a školských úřadů neslyšeli nářky nad úrovní jejich připravenosti pro praxi i výkon učitelského povolání – domnívám se, že ne vždy nařikají právem.

Přípravu samotnou můžeme rozdělit do tří celků:

1. všeobecná pedagogicko-psychologická příprava,
2. odborná příprava v aprobačních předmětech,
3. didaktická příprava v aprobačních předmětech.

Je naprosto nepopiratelné, že se v řízené pedagogické praxi integrují všechny části. Jak na svou připravenost pohlíželi studenti učitelských fakult UP po své první řízené pedagogické praxi, bylo již uvedeno (Klupal, 1997a).

Jak však pohlíželi na jejich praxi cviční učitelé, jichž jsme se zeptali pomocí dotazníku? Kterou složku přípravy podle jejich názoru naši studenti ovládli, a především ukázali, že ji zvládli nejlépe?

Nejlépe student zvládl:

- odbornou stránku předmětu,
- didaktiku odborného předmětu,
- upotřebení všeobecných pedagogických a psychologických poznatků.

Cviční učitelé (počet respondentů –  $n = 118$ ) odpověděli takto: v 9 případech je jako nejlepší hodnocena pedagogicko-psychologická příprava, tj. 7,6 %, ve 13 případech student prokázal nejlepší dovednost v didaktice odborného předmětu, tj. 11,0 % a v 96 případech se nejvíce prezentoval jako odborník, tj. 81,4 %.

Procentuálně je tedy zřejmé, že nejlépe ovládají studenti odbornou stránku svých předmětů. Mohli bychom z toho vyvodit závěr, že učitelé v předmětech teoretické přípravy pracují na mnohem vyšší úrovni, než didaktici těchto předmětů a daleko vyšší úrovni oproti učitelům předmětů pedagogika a psychologie. (Výraz „mohli bychom vyvodit závěr“ je plně na místě, neboť poměřovat můžeme pouze ty veličiny, které jsou souměřitelné – např. výsledky těch předmětů, které mají stejnou hodinovou dotaci, jsou z nich ve stejném časovém údobí zkoušky atd.)

Dále jsme položili otázku skoro totožnou, formulovanou ovšem negativně:

Student zvládl nejhůře:

- odbornou stránku předmětu,
- didaktiku odborného předmětu,
- upotřebením všeobecných pedagogických a psychologických poznatků.

Zajímavá je skutečnost, že nezanedbatelný počet cvičných učitelů se zdráhá vyslovit fakt, že by studentovi šlo něco nejhůře. (A přitom je normální, že když například tři rovnocenní lidé mají projít dveřmi, vždy půjde někdo první a někdo poslední, tedy analogicky, když mu to jde ze tří vyjmenovaných možností nejhůře, nemusí to znamenat, že uvedené poznatky vůbec neovládá. Pouze v poměru k ostatním dovednostem jsou tyto horší.) 8 učitelů, tj. 6,8 % na tuto otázku odmítlo odpovědět, 2 cvičným učitelům se zdálo, že nejhůře si jejich kandidáti vedou v odborných znalostech svého předmětu, tj. 1, 7 % 36 cvičných učitelů usoudilo, že nejhůře jejich studenti zvládli didaktickou stránku vyučování svým předmětů (tento počet odpovídá 30,5 %) a 72 cvičných učitelů soudí, že jejich kandidáti ze tří uvedených a zkoumaných složek učitelské přípravy se nejhůře projeví v upotřebením všeobecných pedagogických a psychologických poznatků, tj. 61,0 %.

### *Závěry*

Jako nejlépe zvládnuté se jeví teoretické znalosti jednotlivých odborných předmětů. Hůře dopadají dovednosti předat teoretické poznatky odpovídajícím způsobem studentům a žákům. Nejhůře je na tom upotřebením pedagogických a psychologických poznatků (podrobněji Klapal, 1997b).

### *Shrnutí za obě položky:*

Dovednost	Nejlépe zvládl (počet odpovědí)	Nejhůře zvládl (počet odpovědí)
Teoretické poznatky aprobačních předmětů	96	2
Didaktické dovednosti aprobačních předmětů	13	36
Znalosti a využití vědomostí z pedagogiky a psychologie	9	72

Jednoznačně lze tedy konstatovat:

1. Všichni studenti jsou kvalitně teoreticky připraveni po odborné stránce. Školy souhlasí jak s rozsahem vědomostí posluchače, tak i s jejich kvalitou.

2. Cviční učitelé ve značné míře přičítají nedostatky, které se projevily ve výuce našich posluchačů, špatným didaktickým návykům.
3. Cviční učitelé poukázali prokazatelným způsobem na to, že posluchačům hodně chybí jak znalosti pedagogiky a psychologie, ze kterých by mohli vybírat například vyučovací či didaktické metody, diagnostické metody aj., tak i dovednost upotřebit vědomosti, které mají. Toto se zase odráží v kvalitě výuky.

Po tomto závěru by se mohlo zdát, že by bylo nejlepší (a také nejjednodušší), doporučit na fakultách více hodin (možná i zkoušek) pedagogiky, psychologie a odborné didaktiky. Dále pak – a to už tak jednoduché není – bych doporučoval realizovat výuku předmětů společného základu podobným integrujícím stylem, jak to ukazuje praxe. Včetně ukázek řešení modelových situací. O nutnosti zvýšení hodinové dotace pro praxi jsme bytostně přesvědčeni. Jisté je, že by zde určitý posun pro kvalitnější připravenost budoucích učitelů nastal.

Ale zdá se mi, že nářky vedoucích školských pracovníků mají svůj původ za hranicí možností přípravy studentů pro jejich učitelskou profesi. Tento problém se podle mne nazývá „neskutečná realita“. Ta je (a vždy tomu tak bylo) odrazem a součástí společenské reality. V ní – a všichni o tom víme, všichni o tom mluví, jen to nikdo nechce řešit – je na tom momentálně mnohdy lépe zloděj a lump než poctivý člověk, neboť zákon neumožňuje potrestat zloděje tak, aby poctivý nabil zpět svůj majetek. A ve škole? Student je námi připraven na to, že bude učit různé typy žáků. Ti mají v různé míře zájem o své vzdělávání, jsou spíše disciplinovaní, nebo v krajní podobě ukáznitelní dostupnými a doporučenými prostředky. Ale někdy nastávají i případy (extrémní), na které studenty nepřipravíme. Přiznám se, že ani já sám nedovedu poradit studentovi, který při rozboru průběhu praxe uvede:

„Žák s poměrně slušným IQ, projevuje naprostý nezájem o vyučování, při hodinách píská, prochází se, skáče učiteli do řeči při výkladu. Byl v pedagogicko-psychologické poradně, ta zjistila, že je naprosto normální a patří do ‚normální‘ školy. Rodiče se školou odmítají spolupracovat, zdá se, že ještě žáka v jeho chování podporují.“

Jiný příklad z Učitelských novin:

„Průměrný žák vyrušoval v hodině stálým pojídáním buráků. Ty mu byly na vyučovací jednotku zabaveny, po ní vráceny. Kvůli stálému nepřezouvání se vyústily domluvy od všech učitelů nakonec v pohovor s ředitelem školy. Výsledek – do třídy vtrhla matka a s výkřikem: ‚Já ti naflákám, krávo jedna!‘ inzultovala před dětmi paní učitelku.“

Jsou to extrémní příklady, kterých je sice zanedbatelný zlomek, ale v méně extrémních polohách je jich už mnohem více. Otázka pro mne zní, jestli umíme, nebo vůbec můžeme naše posluchače připravit i pro řešení

těchto situací, nebo jestli se jim taktně vyhýbáme a doufáme, že naši posluchači je nebudou muset řešit. (Naprosto odmítám případné námitky typu: dobrý učitel nikdy takovou situaci nedopustí. Takový pedagog je podle mne odtržený od reality, neuznává dítě jako svéprávný subjekt. Koneckonců ho o jeho omylu může přesvědčit i tisk, který se zabývá učiteli nejvíce tehdy, když dojde k nejhoršímu.)

Našly by se jistě i další pohledy do reality, které posluchačům sdělujeme jen neradi, nebo vůbec ne. (Proč je třeba tak velký útek těch jen trochu nadanějších žáků ze ZŠ na nižší gymnázia a na ZŠ pak zbývají už jen ti s horším průměrem, proč je všeobecně vzdělání podceňováno, proč rodiče se školou málo spolupracují nebo škoře podkopávají její autoritu.)

Je mi jasné, že někdo právem namítne: příklady byly marginální, není třeba na ně posluchače připravovat. Já sice tvrdím, že již tak marginální nejsou, že se situace nadále zhoršuje, ale sám nevím, co bych studentům jako řešení doporučil. Na naší fakultě zkoušíme zařazení právní výchovy, která seznamuje studenty s platnými právními normami, jež alespoň částečně umožňují některé výjimečné situace řešit.

## Literatura

- KLAPAL, V. Co nám ukázala studentská sebereflexe po praxi. *Pedagogická orientace*, 1997a, č. 4, s. 64–68.
- KLAPAL, V. *Pedagogická praxe jako důležitá součást pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc: PdF UP, 1997b, 138 s. (Disertační práce.)
- KRÁL, J. Facka. *Učitelství noviny*, 3. 12. 1996, roč. 99, č. 45, s. 12.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 1. vydání Praha: Portál, 1995. 292 s.
- ŠVEC, V. Význam sebereflexe v učitelství přípravě. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 15–22.

**Adresa autora:** PhDr. Václav Klapal, Pedagogická fakulta UP, Katedra pedagogiky, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc