

Zpráva z evaluačního šetření projektu Učitel naživo

doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.

prof. PhDr. Milan Pol, CSc.

Ústav pedagogických věd FF Masarykovy univerzity v Brně

13. 8. 2017

OBSAH

Cíle šetření a výzkumné metody	2
UNŽ jako demokratický a individualizovaný systém – mezi flexibilitou a stabilitou.....	4
UNŽ jako bezpečná komunita	7
Kvalita, osobnostní rozvoj, reflexe – klíč k hodnotovým proměnám	10
Pojetí výuky a identita učitele – odkud kam?.....	11
Praxe, nebo práce?	14
Laboratoř, nebo realita vzdělávání učitelů? Výzvy pro UNŽ	17
Shrnutí	19
Limity šetření.....	20

CÍLE ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ METODY

Cílem evaluačního šetření bylo poznat vybrané oblasti projektu Učitel naživo (dále jen UNŽ): (1) *Jak hodnotí účastníci dopad výcviku prostřednictvím organizovaných praxí (způsob výuky, profesní identitu apod.)?*; (2) *Které prvky organizovaných praxí považují studenti za významné pro rozvoj konkrétních praktických dovedností?*; a (3) *Které prvky organizovaných praxí považují studenti za významné pro rozvoj profesní identity?* Vycházeli jsme přitom z dat získaných analýzou dokumentů projektu a dále z rozhovorů s hlavními aktéry zapojenými do projektu: studenty, provázejícími učiteli, průvodci i manažery projektu.¹

Je zřejmé, že ke druhé a třetí otázce se vyjadřovali zejména studenti. Ne vždy však byli schopni identifikovat ty prvky, které v praxích skutečně vedou k rozvoji konkrétních dovedností. Zvláště pak, nejsou-li praxe a reflexe praxe zaměřeny cíleně k didakticko-oborovým dovednostem. Rozšířili jsme proto cíle šetření a otázky jsme směřovali také k *identifikaci předností a možných rizik projektu UNŽ, resp. vzdělávacího programu*. Vedle popisu dat nabízíme tedy i hodnotící hledisko obsahující snahu *data interpretovat a zasadit je do širšího pedagogického diskurzu*. Vše dokreslují autentické výpovědi aktérů (citace v kurzívě), které jsou označeny zkratkami jejich původců: studentů (FG – focus group/ohniskové skupiny, záměrně nerozlišujeme první a druhou ohniskovou skupinu), průvodců (PR), provázejících učitelů (PU) a organizátorů, resp. manažerů projektu (OR).

V červnu 2017 jsme po analýze dokumentů, které byly k dispozici na sdíleném Google disku UNŽ, provedli rozhovory se dvěma hlavními manažery projektu, dvěma průvodci a třemi provázejícími učiteli. Ve stejné době jsme realizovali dvě ohniskové skupiny s celkem jedenácti studenty. V dostupných dokumentech jsme před zahájením šetření studovali jen záměry projektu, výsledky vnitřní evaluace jsme pročítali až po skončení našeho šetření, abychom nebyli daty, která byla průběžně získávána a vyhodnocována vedením projektu, ovlivněni.

Všechny rozhovory byly nahrávány, přepsány a analyzovány za využití postupů, které jsou běžné pro kvalitativní výzkum (kódování). Hlavní část této zprávy pojednává o šesti tématech, která jsou výsledkem analýzy a charakterizují jednotlivé oblasti evaluace.

- *UNŽ jako demokratický a individualizovaný systém – mezi flexibilitou a stabilitou*
- *UNŽ jako bezpečná komunita*
- *Kvalita, osobnostní rozvoj, reflexe – klíč k hodnotovým proměnám*
- *Pojetí výuky a identita učitele – odkud kam?*
- *Praxe, nebo práce?*
- *Laboratoř, nebo realita vzdělávání učitelů? Výzvy pro UNŽ.*

¹ V této zprávě nebudeme vysvětlovat činnosti a odpovědnosti jednotlivých aktérů, ty jsou součástí klíčových dokumentů UNŽ.

Data ze všech zdrojů zpracováváme a nabízíme v jednom celku, a to zejména z toho důvodu, že se výpovědi často opakovaly, a navíc jednotlivé skupiny respondentů byly málo početné.

UNŽ JAKO DEMOKRATICKÝ A INDIVIDUALIZOVANÝ SYSTÉM – MEZI FLEXIBILITOU A STABILITOU

Jedním z rysů UNŽ je snaha o demokratické pojetí vzdělávání. To má nepochybně významný formativní potenciál. Zážitek demokratického vzdělávání se obecně považuje pro účastníky učitelského vzdělávání za zásadní – kde jinde by především měli brát inspiraci pro vlastní pozdější učitelskou praxi?

Významný je také ohled na individuální potřeby a zkušenosti účastníků vzdělávání. Ten se promítá například i do snah **vtahovat studenty do tvorby kurikula UNŽ i dalších koncepčních opatření souvisejících s jejich vzděláváním**. Demokratickou praxi studenti velmi oceňují – pozitivně například hodnotí, že se mohou podílet nejen na výběru (pátečních) témat, ale že mohou také ovlivňovat výběr lektorů, provázejících učitelů i škol, ve kterých svou praxi realizují. Předpokládáme však, že zásadní korektiv zůstává v rukou těch, kteří vedou vzdělávání v rámci UNŽ, a považujeme to za důležité.

Teď jsem si uvědomila, že se tady necítím vůbec jako ve škole... ale cítím velkou svobodu. Já jsem na škole, kterou jsem si vybrala a vykomunikovala si, že to půjde a naplní všechna ta kritéria programu... i to, že mám možnost si vybrat, který den tam budu, kterou třídu budu učit ... ona je tady ta svoboda a přizpůsobení našim požadavkům, opravdu velká. (FG)

I když je koncepce UNŽ relativně zřetelně ukotvena v teoriích (reflektivní praxe, konstruktivismus apod.), ze kterých plynou některé akcenty přípravy (podíl teorie a praxe, klíčová témata, respekt k potřebám apod.), vnímáme silnou otevřenost strůjců tohoto vzdělávání dalším možným změnám a inovacím. Jinými slovy, účastníci projektu opakovaně zdůrazňují, že se **kurikulum a celá koncepce neustále vyvíjejí** a jsou podrobovány průběžným kritickým diskuzím. To lze chápat jako pozitivní prvek.

Na straně jedné si vedení projektu uvědomuje, že tvorba kurikula i změny v koncepci potřebují svůj čas, na straně druhé jsme vnímali určitý neklid z toho, že se mnohdy **heterogenita v názorech a potřebách jen obtížně zvládá**.

Tím, že jsme pilotní ročník, se to utvářelo za pochodu. Ta původní představa byla taková, že my budeme chodit s konkrétními požadavky z praxí a ty budeme v ty pátky řešit.... Zhruba v pololetí se ten program ustálil. Jsou v něm věci, které máme dané, ale byli jsme přizváni, abychom souhlasili s tím programem a jestli tam chceme něco jiného. (FG)

To, co asi budeme dělat víc, že budeme ostřeji nastavovat pravidla, budeme asertivnější v tom, co v tom programu je možné dělat a není možné dělat. Teď jsme byli hodně flexibilní a otevření ... Zároveň se nám to párkrát vymstilo, někteří si donekonečna pořád vymýšlí, to pak nejsme schopni oservisovat všechny potřeby všech. (OR)

Opakované diskuse se váží především k pátečním setkáváním, která mají pro vzdělávání zásadní význam a jejichž náplň do určité míry reflektuje potřeby studentů. Nejednou v této souvislosti zaznělo slovo „páteř“, která metaforicky vyjadřuje jasný tvar, resp. směr (představy o učitelství). Každá páteř je pohromadě udržována jednotlivými obratli, kterými jsou v tomto případě právě páteční témata. Předem daná témata jsou tedy doplňovaná na základě reflektovaných praktických zkušeností studentů. Široké rozpětí individuálních potřeb pak s sebou nese riziko rozhodování, kterým tématům dát přednost tak, aby studenti dostali to, co potřebují, a přitom **aby skladba témat vytvářela smysluplný celek**. Explicitní

obsahová/koncepční základní linie jako nepřekročitelný práh a současně orientace v podobných případech věci prospívají.

Honi se mi hlavou pátky, ta setkání tady, jakou by měly mít formu, v tuto chvíli mi to přijde dost rozsekané. Bojím se, abychom se neodklonili od té původní vize reflektované praxe, aby nezačalo být téma důležitější než student, abychom pořád čerpali z těch studentů. (PR)

... každý chce možná trochu něco jiného a pak se to diskutuje tedy. To sladování, co se tady děje, to bude podle mého názoru ještě dva roky trvat, než to získá nějaký charakter ... ale už to má docela jasný směr. ... všichni věříme v ty samé věci, všichni známe ty samé věci, nějak se o tom bavíme, ale v nějaký okamžik ty věci začnou být hodně jiné. ... když to dáme dohromady, tak nám to jakoby nefunguje, musíme vymyslet způsob, jak to přežít, aby z toho vzniklo něco unikátního. (OR)

Zdá se, že je tedy obtížné vyhovět postupně se vynořujícím požadavkům, a přitom na sebe témata smysluplně navazovat a klást důraz **spíše na hloubku znalostí než jejich šířku, resp. množství**. I sami studenti určitou tematickou roztržitost vnímají, ne všechna témata vždy všem vyhovují, ale přesto považují pátky za užitečnou část projektu.

V prvním týdnu jsme hodně vnášeli naše potřeby a náměty. Bylo zvláštní, že jsme byli trochu nespokojeni s tím pomalým tempem, které tady bylo, když jsme to společně vytvářeli. Chvíli se to táhlo, vzhledem k tomu, co potřebujeme my, ale pak bylo několik konkrétních věcí, na kterých je vidět, že se nenaplnily. (FG)

... vznikla ta první skupina témat ... tak o čem pořád přemýšlím, jak s těmi tématy pracovat, kolik jich dát do hry a jak moc do hloubky, aby vzrůstala pravděpodobnost, že ti lidé to budou dělat a principiálně přemýšlet o těch věcech, že nebudou jenom mastit ty slova. (PR)

Studenti velmi pozitivně oceňují snahy UNŽ reagovat na jejich vyjadřované potřeby, avšak zároveň si uvědomují, že ne všechny tyto potřeby je možné naplnit. Zaznívají požadavky na MBTI, psychologická témata, zvládání nestandardních situací, výchovné problémy ve třídě, více kurzů zaměřených na sebepoznání a osobnostní přípravu apod. Studenti tak počítají s tím, že si řadu teoretických poznatků a zdrojů musí dohledávat sami. **Vyvažování mezi potřebami studentů a představou o smysluplném celku, tedy stabilitou kurikula a celé koncepce a jejím neustálým vývojem, patrně není snadné.**

Vnímám, že na oborovou část tam není prostor ani čas. ... Takže já sama vnímám to, že je to něco, co si musím doplnit, pokud v tom chci pokračovat, ale s tím jsem počítala. (FG)

Výhodou zmíněné otevřenosti vůči studentům je, že mají možnost zažít sami na sobě, jak obtížné je zvládat tolik požadovanou individualizaci výuky, resp. naplňovat individuální potřeby studentů – mohou tedy tuto zkušenost přenést i do své budoucí praxe. **Taková zkušenost by mohla být jedním z klíčových prvků, které mají vliv na představy studentů o učitelství.** Participativní a dialogický způsob práce považujeme za potenciální přednost tohoto projektu.

... je vidět, že je to dost těžké, jakou metodiku zvolit, aby se na tom shodla celá skupina. Na začátku jsme hlasovali, pak jsme se k tomu už nikdy nevrátili. (FG)

Na závěr ještě příklad, jak se zkušenost replikuje v linii UNŽ – škola. Jeden ze studentů² vyjadřoval poněkud více nespokojenosti (v porovnání s ostatními) s tématy i s celou koncepcí, neboť měl pocit, že se mu nedostává všeho, co on potřebuje, a očekával by více individuálního ohledu. Stejně tak nahlíží na výuku žáků, neboť za ideální považuje individualizovaný, resp. descholarizovaný systém, který by umožnil, aby se děti vzdělávaly dle svých potřeb a zájmů. UNŽ jako systém, který je sice vysoce demokratický i individualizovaný (z hlediska respektu k potřebám), tomuto studentovi nemůže vyhovovat, neboť individualizace potřeb je v hromadném, ale i ve skupinovém vzdělávání vždy limitovaná.

V jednom pátku jsme zde měli individualizaci. Tedy já mám z pozice učitele řešit individualizaci, a přitom tento program de facto z pozice učitele vůči mně není schopen mi tu individualizaci zajistit. (FG)

A ještě zmínka k **terminologii**: V rozhovorech zaznívaly různé pojmy, o kterých se vede diskuse: předměty a celá koncepce přípravy (pátěř?), ale také kurikulum, ideologie, filozofie, teorie. Podpůrné teorie jsou zmíněny v projektových dokumentech, ale není zcela jasné, co je myšleno filozofií či ideologií.

Já si myslím, že my potřebujeme dospět k nějaké ideologii, která je za tím. To ale není tak, že by nebyla. Nějakou máme, ale ona je otázka, co ta ideologie vlastně znamená.... My jsme vytvořili nějaký základ toho kurikula, který pracovalo s představou toho, že se to orientuje k nějaké vizi, což je soubor nějakých idejí, ve kterých je ukotvena nějaká filozofie, ke které se směřuje... (OR)

² Budeme v celém textu zmiňovat studenty a všechny ostatní aktéry UNŽ v mužském rodě. Snažíme se tím mj. o zachování anonymity, i když si uvědomujeme, že se aktéři navzájem dobře znají, a místy tak dokážou odhadnout osobu respondenta.

UNŽ JAKO BEZPEČNÁ KOMUNITA

Dalším z klíčových prvků, který stojí v základu vyvíjejících se představ studentů o tom, co podporuje procesy učení (tedy o pojetí výuky), je **zážitek bezpečného prostředí**. Očekávali se od studentů UNŽ, že se stanou těmi, kteří budou svým působením postupně měnit školy a školský systém, pak lze považovat tuto jejich zkušenost za zásadní, neboť ji opět mohou replikovat ve svém budoucím povolání. Koneckonců, perspektiva školy jako komunity (pospolitosti) svého druhu je v odborných diskurzích jednou z často zdůrazňovaných i při úvahách o vedení a řízení škol.

UNŽ lze popsat jako komunitu, která sdružuje lidi podobného smýšlení a odhodlání. K tomu přispívá i **motivace studentů**, se kterou do projektu vstupovali. Nezřídka měli špatnou zkušenost z učitelského vzdělávání či ze školské praxe, ale měli také přání a ambice „dělat věci jinak“, stát se součástí něčeho jedinečného (projektu UNŽ) nebo umět něco více než ostatní.

Tak já jsem šla do Učitele naživo kvůli učitelské praxi, (na VŠ) je té praxe prostě tři týdny a to tak, že jenom týden je praxe, že člověk jenom učí, a tak jsem si říkala, že s tímto předstoupit po pěti letech před třídou, tak se mi nejeví úplně optimální. A pak přišel tento program, tak jsem si říkala jo, tak oni slibují, že toho bude hodně nebo že minimálně ta praxe tam bude, takže s tím já jsem do toho šla, že prostě chci hlavně si zkusit, jak to v té třídě opravdu vypadá, funguje, ... jestli to má smysl, jestli mám jít tímto směrem, tak to se mi splnilo... (FG)

A tím, že jsem si prožila i praxi na (VŠ)...., tak jsem z toho byla nešťastná a zoufalá, jak to všechno funguje, a když přišla tato nabídka, tak jsem si říkala, tak to jsou lidi, se kterými já chci být v kontaktu a chci být součástí pohybu, že se to zkusí dělat nějak jinak. (FG)

UNŽ poznáváme jako **vnitřně silně kohezní tým** (což však může mít i některá rizika), jako komunitu, která **sdružuje lidi podobného myšlení, hodnot, záměrů i činů**. Klade se důraz na propojení „filozofie“, resp. způsobu myšlení a činů. Lidé, kteří by neprokazovali jisté myšlenkové i činnostní „souznění“ s projektem, by jej patrně brzy opustili. Lze však spíše předpokládat, že lidé s jinými hodnotami a přesvědčeními by do projektu obvykle vůbec nevstupovali.

Věříme v ty samé věci, všichni známe ty samé věci, nějak se o tom bavíme ... (OR)

... tady jsou lidi, kteří jsou si poměrně blízcí tím názorem na svět, a když potkáte takovou skupinu lidí, co si budeme povídat, normálně na světě nás zase tolik není. Bylo osvěžující zjistit, ono je tady 16 lidí, kteří myslí jinak a je to super. Myslí podobně jako já. To bylo zjištění. Mají tu vizi hodně podobnou jako já... Tak když potkáte tady 16 lidí, kteří mají nějakou podobnou náhled na svět, přišli do programu, který má nějakou vizi, která byla pro mě jasně specifikována už na začátku. Tak to už limituje to, že tady budou lidi, který vám budou příjemní a ve společnosti 16, potažmo 20, kteří jsou naladěni jako vy, tak to jde mnohem snáz, co se týče budování důvěry, je to úplně na jiném levlu než nějaká vybraná skupina à la třída ve spádové škole. (FG)

... a ono se ukazuje, že to musí být jak v těch slovech, v těch idejích, v těch konceptech, tak v těch činech. Tyhle věci musí být spojené ... ono se to musí zároveň dělat a zároveň o tom diskutovat, a pak se stane to, že vznikne nějaká ideologie, která bude živá, která bude z masa a krve. Nejde o to jenom diskutovat, a pak očekávat, že ti lidi budou vlastně jednat podobně. A nejde jenom jednat a nediskutovat o tom. Vyzkoušeli jsme obě dvě cesty. Jediné, co funguje, je dělat to, a zároveň o tom diskutovat, protože tam se jakoby rozkrývá obsah za těma idejema. (OR)

Těžko lze posoudit, do jaké míry se myšlení a jazyk lidí zapojených do projektu časem ještě více sblíží, ale lze předpokládat, že zejména u studentů dochází k velkým změnám právě v

jejich přemýšlení o učitelství a školství a v jejich hodnotách. Komunitní charakter UNŽ je reprezentován tím, že:

- lidé v projektu vyjadřují respekt, chválu, ocenění, a to (s vědomím drobných výjimek) ke všem aktérům projektu,

Tohle, co říká XY, je velká pravda, že tady jsou s námi lidi, kteří jsou velcí odborníci. (FG)

Bez těch našich skvělých mentorů by ta skupina nemohla fungovat. Zároveň ti mentoři vám poradí, ale pro mě je strašně důležitá ta skupina, že to musím sdílet se sobě rovnými. Vy mi sice nedáte ty teoretické rady, ale dáte mi tu emoční podporu. (FG)

- lidé v projektu se snaží následovat své vzory, přebírají specifický slovník a způsob komunikace (studenti „mluví řečí svých mentorů“), formulují velmi podobně své cíle a představy o učitelství,

Když jsme na začátku o něčem mluvili a rozebírali určitou situaci, tak bylo mnohem máň lidí, u kterých, kromě popisování, něco svědčilo o tom, že nějak přemýšlejí. Teď, když přijdeme s čímkoliv, tak ti lidi už naskakují a říkají věci, které my si nad tím říkáme taky, což je strašně příjemné to cítit. (PR)

- lidé věří projektu, věří tomu, co dělají, koncepce jim dává smysl, považují činnosti v projektu za užitečné,

...prostě mi to přišlo jako dobrá věc, kterou teďka chci strávit rok ... není toho málo, ale dává mi to smysl. Nejen, co se té učitelské profese týče, ale i po stránce osobní... (FG)

- lidé v projektu jsou věci oddaní a zapálení, studenti investují do praxí mnoho času a projekt neopustili, i když již vědí, že neobdrží diplom, ve který na začátku doufali,

Existuje přísloví, kdo chce zapalovat, musí hořet. Nám se to tady hodně děje, když učíme ... tak se nám daří přenášet to nadšení na ty lidi. (PR)

... budu kvůli tomu prodlužovat studium o celý rok, což není úplně málo času ... navíc musím rozdělovat svůj čas mezi přejezdy mezi A a B ... i když teďka nedostanu ten oficiální papír, že můžu učit, což moje možnosti nějak omezuje, tak to ale není nejdůležitější, kvůli čemu to teďka dělám a chci dělat. (FG)

... pokud ty akreditace nedostanou, tak ten program to vůbec nezabílo. Nikdo vůbec nelituje, že tady šel ... najednou tady máte lidi, kteří ty štěpky nemají a stejně to chtějí dělat. Takže opravdu tady jde o tu věc. (FG)

- lidé si navzájem pomáhají, studentské skupiny se podobají „encounterovým“ nebo „peer“ skupinám, ve kterých získávají podporu, poskytují si pozitivní zpětnou vazbu, sdílejí své nejistoty,

A je fakt, že tady dostáváme jako pozitivní zpětnou vazbu. Není to o tom: „Ááá, stala se ti chyba, no ty jsi ale debil“, ale: „Dobře, stalo se tohle, jak s tím můžeme pracovat příště? Co můžeme udělat jinak, aby se to nestalo? (FG)

...od začátku s námi pracují tak, abychom se chovali jako kolektiv (FG)

...poděkovala bych za důvěru, kterou v nás mají, a za to, že nám dávají najevo, že to zvládneme ... všichni lidi dělali krok k nám a je to ve vztazích. Tady je spousta lidí, co pro mě něco dělá. ... tady svůj názor sdílet můžu, jsme kamarádi. (FG)

- studenti vnímají prostředí jako bezpečné a podnětné,

... tady je skupina lidí, která otevírá ty bolestivá místa, která se nám v těch hodinách dějí. Ty stresy, to nepohodlí, a tady najednou máte prostor, kde to najednou můžete s někým řešit. Proč se mi to děje, může to být mnou, třídou. Takže myslím, že je to tímhle, že tady je prostředí, které je nějakým způsobem bezpečné a poskytuje nějakým způsobem psychologickou podporu tomu učiteli. (FG)

- lidé mají rádi výzvy a nebojí se nepohody.

... a co mě překvapilo, to je, do jaké míry tady na sobě musíme pracovat, na rozvoji vlastní osobnosti a jak nás to obohacuje Prioritně chci školu, která je otevřená změnám, a která mi poskytne možnost dále se vzdělávat, dále reflektovat práci a pracovat na sobě... klidně půjdu na nějakou špatnou školu, protože si myslím, že je to důležité a správné a tento program beru jako osobnostní přípravu, aby ty tlaky člověk ustál. (FG)

Sdílení a diskuse, které neustále probíhají, jsou podporovány i nastavením rolí v projektu (např. průvodci pracují ve dvojici), komunitní režim je také podporován „nepsanými pravidly“, jako jsou uspořádání prostoru pro setkávání, společné stravování apod.

Akteři projektu – studenti, manažeři, průvodci i provázející učitelé hovoří „stejnou řečí“, vyjadřovali se k různým oblastem velmi podobně, ve výpovědích se doplňovali i opakovali. Je zřejmé, že lidé znají psané cíle a záměry projektu a jsou „živeni“ stejnými teoriemi, jednotnost ve výpovědích je však také výsledkem transparentnosti, častého sdílení a dobré vzájemné znalosti. Data, která jsme postupně získávali, se nám brzy „nasytila“ a ke konci šetření jsme měli dojem, že se už příliš nového nedovídáme. Některá naše data pak byla znovu potvrzena i výsledky z vnitřního evaluačního šetření, které jsme měli možnost prostudovat.

I tato zkušenost může být pro studenty velmi cenná, pokud jde o přenos do školního prostředí. A jde zase o silný prvek v procesu stávání se učitelem. Studenti mají možnost sami **prožít, jak probíhají procesy učení v bezpečném prostředí, za podpory ostatních.**

To, co se děje, co se předává, my pak můžeme předávat těm dětem. Ne, my tady nechceme být chodící encyklopedie, která je skvělá, hotová... ale my vám ukazujeme způsob, jak se můžete stát lidmi, kteří něco ví, něco umí. A propojovat to se svým vlastním životem. (FG)

Typickou výzvou pro déle fungující komunitní uspořádání bývá potřebná míra otevřenosti vnějšímu světu – vzhledem k dosud krátkému času trvání projektu se zde tato výzva nezdá být zatím aktuální, neměla by se však ztratit ze zřetele.

KVALITA, OSOBNOSTNÍ ROZVOJ, REFLEXE – KLÍČ K HODNOTOVÝM PROMĚNÁM

Již v předchozím textu jsme zdůrazňovali důležitost reflexe zkušeností z praxe pro stavbu kurikula. Zdá se, že právě **dobře vedené reflexe zkušeností z praxe jsou důležitými prvky programu a také studenti je označují jako klíčové pro jejich růst**. Stejně tak studenti vnímají jako zásadní pro jejich rozvoj a přemýšlení o učitelství i **osobnostní přípravu**. Osobnostně rozvojová témata považují za základ, který jim pomáhá ve vztazích, v profesi i v osobním životě. Prohlubují-li studenti sebepoznání, „dělají-li si pořádek“ ve vlastních hodnotách, pak začínají nahlížet jinak na druhé lidi, práci i společnost – tedy na žáky, na učitelství i na školu. Zároveň je však zřejmé, že bez **primární motivace**, se kterou studenti do tohoto programu vstupovali, by nebylo snadné dosáhnout jejich sebeotevření a ochoty pracovat na sobě.

To není o tom, že nás tady někdo nutí, ale já si myslím, že všichni na sobě pracujeme, protože jakoby chceme. A myslím si, že i spousta z nás prošla obrovským sebepoznáním a posunutím sebe sama. I kdyby nám to nemělo dát vůbec nic, co se učitelství týče, tak si myslím, že spousta z nás si odnese ty svoje osobní malý vítězství, které roky řešili, a teďka to vyhráli za ten poslední rok. (FG)

Nezdálo se, že by studenti příliš postrádali didakticko-oborovou přípravu, naopak, mnozí vyjadřovali ochotu doplnit si tuto oblast po vlastní linii. Možnost reflexe a sebereflexe považovali za zásadní a dobrý základ pro to, aby byli schopni sami rozvíjet další konkrétní učitelské dovednosti. I to se promítá do jejich pojetí výuky (viz dále). Mnozí ze studentů považují za užitečnější podporovat své (budoucí) žáky v jejich osobnostním rozvoji, v tom, jak o tématech přemýšlejí, jak jim rozumějí, než aby je vedli výhradně ke konkrétním znalostem a dovednostem.

Dalším prvkem, který, dle studentů, významně posouvá jejich růst (ať již osobnostní či znalostní), je **kvalita přípravy**. Oceňován je výběr lektorů, jejich znalosti, zkušenosti i jejich osobnostní charisma. Za nespornou výhodu lze tedy považovat patrně nadstandardní finanční možnosti projektu, které umožňují **přizvání renomovaných lektorů k jednotlivým tématům**. Ti jsou studenty považováni za skutečné experty a praktiky, kteří „*umí a umí i předávat*“.

Na začátku jsme právě chtěli MH, to se nakonec i povedlo... není to úplně součástí programu, ale zaplatili nám to a MH sem přijede. (FG)

Nevýhodou pak ale může být roztržitost témat a někdy jen jejich povrchní „ochutnávka“, neboť renomovaní lektori nemohou vždy vyhovět časovým nárokům a požadovaným termínům.

POJETÍ VÝUKY A IDENTITA UČITELE – ODKUD KAM?

V otázkách, které jsme si pokládali na začátku šetření, zaznívala spojení „pojetí výuky“ či „identita učitele“. Zajímalo nás tedy, jak program podporuje tvorbu či proměnu představy o tom, co je to výuka (pojetí výuky), a jaký by měl být učitel – z pohledu jednotlivců. Vliv diskusí a sdílení je zde znatelný a studenti i ostatní aktéři se, pokud jde o vyjadřování představ o učitelství, v mnohém shodují. Studenti postupně přebírají teoretické základy a hodnoty, které jim dávají smysl, a v praxi si ověřují, že „to funguje“. Do několika bodů lze shrnout, jak studenti popisují **konkrétní změny v jejich učitelských dovednostech i v přemýšlení o této profesi:**

- **Od částí k celku a od celku k jednotlivým krokům.** Studenti sdělují, že jim dříve nabyté znalosti „zapadají“ do nových souvislostí a začínají rozumět věcem, které jim dříve nedávaly smysl. Na straně druhé si více uvědomují jednotlivé kroky, které ve výuce dělají. Jinými slovy: vědí přesněji, co ve kterém momentu dělají a za jakým účelem. Naučili se reflektovat „v akci“.

Propojují se mi věci, které jsem se naučila dřív... (FG)

... hodně se mi během toho roku rozkryly jednotlivé kroky, které člověk dělá k tomu, aby to ve třídě fungovalo, abych předala to, co chci předat, a aby to děti bavilo. Tomu říkám rozkouskování ... (FG)

- **Od intuice k důkazům.** Studenti si všímají dokladů o funkčnosti a nebojí se experimentovat. Díky provázanosti reflexe zkušeností a praxe samotné mohou nové inspirace získané v reflexi či prostřednictvím jiných lekcí ihned vyzkoušet v praxi.

Pro mě je důležité, že to, co tady děláme, je fakt jakoby praktické, že to funguje. Když máte možnost na sobě pracovat opravdu efektivně a něco se dozvíte v pátek, a v pondělí to vyzkoušíte a ono to funguje. Ne že bysme si tady říkali návody, to vůbec ne, ale dostanete spektrum možností a vyberete si něco z toho, zkusíte pět, a něco z toho zafunguje nějakým způsobem ... (FG)

- **Od oboru ke vztahům.** Studenti sdělují, že směřují od pojetí učitele jako specialisty v oboru k didaktice, k té podobě učitele, který dobře zvládá třídu, řídí vztahy se žáky a všímá si jednotlivců. Vztahy mají vyšší hodnotu než znalost oboru.

...o tom přemýšlím a zjišťuju, že spousta věcí, co jsem si myslela, že jsou důležité, tak důležité nejsou a že pro mě jsou důležité ty sociální dovednosti. (FG)

... pochopila jsem, že není škoda hodiny, která se stráví řešením zdánlivé triviality, protože když to těm dětem poskytne to pochopení, tak to splnilo ten účel, a je to obrovský základ do budoucna. (FG)

- **Od individualismu k týmové práci.** Učitelství začíná být chápáno jako týmová práce. Studenti si odnášejí zkušenost, že jim v praxi mohou pomáhat jejich kolegové.

Asi předtím jsem hodně přemýšlela o tom učitelství jako o takové individuální práci, že jsem hodně řešila to, jak to dělám já a vůbec jsem si neuvědomovala, jak je důležité být společně s ostatními učiteli a spolupracovat a vlastně zkusit to společně. Já jsem to fakt vnímala víc jako takové individuální povolání, jenomže tak to vůbec není, tam člověk spolupracuje s tolika lidmi, nejenom kolegy, ale i třeba s rodiči a s vedením. Teď to vnímám víc kolektivně jako v pozitivním slova smyslu, myslím, že je to přínosnější, když člověk bere učitelování jako kolektivní práci. (FG)

- **Od nejistoty a „masky“ k sebejistotě a kongruenci.** Praxe a reflexe praxe přispěly k tomu, že si studenti více uvědomují sebe jako učitele, dokážou být kongruentní, tj.

chovají se ve třídě přirozeněji, uvědomují si sebe sama v každém momentu, a své pocity sdělují bez obav, je-li potřeba. Díky praxím a dobré práci s chybou postupně narůstá jejich učitelské sebevědomí, a zároveň lépe pracují s nereálnými představami a ambicemi.

Mně se to hodně posunulo, že já jsem šla do toho učitelství s tím, že všechno chci předat, co všechno chci těm dětem ukázat... a za tu praxi se to hrozně posunulo k tomu, že si daleko víc uvědomuju sebe. Jak já se chovám, jak s nimi komunikuju, jak na ně emočně působím. Daleko víc se snažím se pracovat na té své osobnosti než na těch svých didaktických metodách. (FG)

Najednou tady jsem zjistila, že ten učitel... že je to na mně, jak to bude vypadat a jenom mi to musí fungovat, musí to být se mnou v souladu. (FG)

... do pátku měl člověk dřinu ve škole a pak konečně přišel do bezpečného prostředí, ale teď už to tak nemám, že bych utíkal do bezpečného prostředí, protože víc jsem v té škole pevnější... (FG)

My jsme měli výbornou provázející učitelku, která vlastně na tuto věc upozornila, tak člověku to dojde. Není reálné takto fungovat, když člověk si má připravit šest hodin za den, když den má 24 hodin, to prostě nejde. Takže člověk pochopil, že čtyřhodinová příprava je super, ale je to zbytečné. (FG)

Pojetí výuky studentů se pak utváří směrem k přesvědčením, v jejichž základě stojí snahy:

- **podporovat u žáků především porozumění,**
- **vést je k tomu, aby pochopili podstatu věci,**
- **zajistit jim bezpečné prostředí pro učení,**
- **podpořit jejich motivaci a radost z učení,**
- **pracovat s chybou neohrožujícím způsobem** (tak, jak to zažívají sami studenti v UNŽ).

Studenti však zároveň odlišným způsobem nahlízejí na to, zda jsou důležité „**biflování**“ a **akademické znalosti**. Někteří (a patrně záleží na předmětu, který vyučují) se více přiklánějí k tomu, že žáci potřebují mít určité znalosti, bez kterých se neobejdou. Argumentují nutností naučit se některé věci z paměti (třeba v cizích jazycích), hrozbou přijímacích zkoušek na střední školy či maturitních zkoušek apod. Jde o rozdílná přesvědčení, která však odrážejí dlouholeté odborné diskuse (nejen) v českém školství.

...tak když chytanou ty principy a dostanou příležitost pochopit ty principy, tak pak zvládnou ten objem, který je po nich žádaný, jakoby levou zadní. Nemusí se nic drtit, oni to chápou a dokážou si poradit i s příkladama, který nikdy nebrali, protože budou vědět ten princip. (FG)

Já úplně nesdílím tohle přesvědčení, ... jsou věci, které se nadrtit prostě musí, protože jinak ty typově ty příklady nemůžu zvládnout, protože jsou nějakým způsobem definované a pokud je nenaučíme rozšifrovat ten klíč, tak to prostě nezvládnou nebo to zvládnou mnohem hůř. Nepomůže mi nic, že tomu budou strašně rozumět, může jim to zpříjemnit práci, o tom žádná, ale jsou věci, které teď jak jsou nastavené, se musí učit postaru, protože jinak se podle mého názoru učit nedá. Ale netvrdím, že to tak musí být. (FG)

Přesvědčení o tom, jaký by měl učitel být (**identita učitele**), pak obsahují taková přirovnání, jako jsou: „**doprovázející**“ či „**motivátor**“ a studenti upřednostňují u učitele spíše **sociální dovednosti než znalost oboru**.

... to je taky jedna z těch věcí, kterou učitel může udělat, že může z těch malejch lidiček, malejch vědomostí udělat ty větší věci, tím, že zažehne ohýnky. ... To mi připadá, že v tý škole dává smysl asi větší než to, jestli umějí, já nevím, v pátý třídě spočítat všechny možné objemy všeho možnýho. (FG)

Já jsem přišla jako specialista na svůj obor víc než nějaký didaktik, a teď se to posouvá k nějakým hodnotám. Víc vnímám, že mi jde o nějaké hodnoty, že mi jde o rozvíjení dovedností, o sledování hodnot a nějaký společenský rozměr v těch mých hodinách, než jen o teoretickou zakotvenost, předat nějak ty vědomosti. (FG)

Je třeba přiznat, že nejsme tímto výčtem nijak překvapeni a patrně bychom většinu z uvedených položek dokázali předem odhadnout. Tato sdílená přesvědčení odpovídají dnes již všeobecně rozšířeným představám o práci učitele, které se objevují i v českém a mezinárodním odborném diskurzu po desetiletí. Do tohoto výčtu se odrážejí teorie, které stojí v základech UNŽ (konstruktivismus, reflektivní praxe apod.). V návaznosti na všeobecnou znalost zmíněných teorií a trendů již dnes také některé učitelké fakulty usilují o takové přeměny, aby se těmto trendům přiblížily (vyučuje se konstruktivismus a jiné klíčové teorie, navyšují se praxe, zařazují se zážitkové lekce reflexe praxe, do přípravy jsou zapojováni lidé ze škol a externí lektori apod.).

UNŽ poskytuje studentům tu „přidanou hodnotu“, že si o těchto pohledech na výuku „pouze nečtou“, ale mají možnost naučit se tyto trendy skutečně uplatňovat ve své praxi, opakovaně je vyzkoušet, získat zkušenost a reflektovat ji v bezpečném prostředí, znovu inovovat svou praxi.

... pro mě se probarvuje trochu práce s tím, co znamená chyba nebo odkud vlastně ta chyba přichází, ... zjišťovat odkud to jde, a co udělat s tím, aby se to povedlo tak jak si myslím, že by mělo, a že tady na to máme prostor.... Když se mně něco nedaří v hodině, tak to neznamená, že jsem blbá učitelka, ale je to moment, se kterým můžu pracovat a chci, a to je i suportem nejen od té skupiny, ale i od mentorů ... dokážu se na hodinu podívat mnohem podrobněji, co všechno se dařilo, na čem můžu stavět, a tohle můžu předávat studentům. (FG)

Já mám takové zjištění, a to se taky obecně myslí, že si to učení musíme vysedět, že to musí být něco nepříjemného a bolestivého. A tady jsem zjistila, že to je i radostný proces a že musím mít radost z toho poznávání já jako učitel a musím tu radost cítit i od těch dětí, a jakmile tam není, tak je něco špatně a já musím přemýšlet o tom, co já jsem udělala špatně, že tam ta radost není. (FG)

PRAXE, NEBO PRÁCE?

Praxe je stěžejní součástí přípravy studentů UNŽ a je jí věnována zásadní pozornost. Stejně tak je cílená pozornost věnována výběru škol i provázejícím učitelům. V první části jsme již uvedli, že studenti mají možnost do výběru částečně zasahovat a cení si toho, že se jim UNŽ snaží vyjít vstříc, nejsou-li ve škole spokojeni nebo neshodnou-li se zcela s provázejícím učitelem. Naplňuje se tím představa, že se studenti mohou dobře učit pouze v prostředí, ve kterém se cítí bezpečně a které je pro ně inspirující. Přesto se k provázejícím učitelům vztahují drobné nejistoty, vnímáme, že **jejich výběr a příprava nejsou vždy snadné, a zdá se, že to patrně bude klíčové téma UNŽ i v příštích obdobích**. Významně k dobrému vztahu studentů a provázejících učitelů přispěly společně zážitkové aktivity, které umožnily jejich vzájemné poznání a prohloubily důvěru. Toho si studenti i provázející učitelé velmi cenili. Je zřejmé, že na vzájemné vztahy studentů a jejich provázejících učitelů je kladen velký důraz.

Co já považuju za důležité, je seznámit se, nastavit nějak ten vztah. (PU)

Přesto lze jejich vztahy označit jako **ambivalentní**. Na straně jedné studenti své provázející učitele ze škol **obdivují a mají k nim respekt**, neboť si uvědomují, že musí do věci investovat svůj čas, skloubit vlastní přípravu s přípravou studentů a především „jít s kůží na trh“.

Já jsem chtěla říct tedy to, že od těch učitelů je velká odvaha, že oni nás nechávají tam dělat hodně do velké míry, co chceme a zároveň to je s tím, že čekají, že to nebude perfektní a že nás nechávají dělat ty chyby ... (FG)

U některých je strašný strach, že „tady přijde někdo, kdo mě bude hodnotit“, že je možný ten strach, že: „já tady učím 10 let a teď tady přijde student, bude mě hodnotit, bude o mně někde mluvit“. Že já třeba u toho svého prvního učitele jsem viděla, že byl otevřený, že si třeba i říkal, že „tohle se jí líbit nebude, ale já to tak prostě udělám“. Že fakt jsem tam měla pocit, že se nebojí toho, co já mu na to řeknu, a nebojí se zjistit, že učí 10 let a že někde zamrzl a měl by chytit nový vítr. (FG)

Pro provázející učitele je přizvání do projektu výzva, ale i určité riziko. Na straně druhé totiž studenti na některých učitelích (i na školách, ve kterých působí) spatřují nedostatky a **jsou vůči svým provázejícím učitelům docela kritičtí**. Studenti věnují přípravě hodně času, mají vysoké ambice, chtějí uplatnit to, čemu věří a co se naučili, a někdy pak nepřijímají každodenní realitu výuky, chodu třídy i školy. Provázející učitelé nezřídka mírní entuziasmus studentů, aby jejich práce byla v souladu s realitou – v některých případech to studenti oceňují, v jiných to považují za strnulost.

Oni třeba časem za pár let si projdou tím mentoringem a taky se změní, a tak už to budou dělat jinak, aby nás učili, jak s téma dětma zacházet ... Já to vidím u té učitelky, u které jsem, že je to zoufalé, že na začátku to měla těžké, tak si nějak ustavila způsob, jak vyučovat. Strašně po těch dětech jde, je zbytečně ostrá a tak. Sama to nezvládá. ... Ale zároveň já strašně oceňuju tu otevřenost, že oni chtějí. ... Oni nejsou vedeni, neumějí reflektovat. (FG)

Jo, já to dělám ještě jiným způsobem než on, mnohem více zážitkověji, kdybych to tak měla nazvat. On po nich chce nějaké informace, zápis, musí se to naučit nazpaměť, a tohle on dává mně a já z toho vycházím, i když si často říkám, že tohle je to, co já bych nedělala, ale já proti tomu nechci jít, protože pak by se to rozpadlo pro ty děcka. Já si tam nemůžu dělat úplně, co chci. Já si můžu najít systém v tom omezeném úseku té mojí hodiny. (FG)

Ještě mně chybí víc těch provázejících učitelů, kteří by byli kompetentní. Nevím, jak to teda mají ostatní, ale já jsem nedostala, který by mě fakt inspiroval. (FG)

I přes vnímanou ambivalenci je vztah studentů a provázejících učitelů oběma stranami považován za kolegiální, resp. rovnost a kolegiálnost jsou zdůrazňovány. Provázející učitelé otevřeně sdělovali, že nechtějí být jen kopírovaným vzorem a oceňují, **že mohou z práce studentů těžit i oni. Obě strany sdělují vzájemnou inspiraci, obohacení práce**, učí se od sebe navzájem. Provázející učitelé mají zkušenost i se studenty učitelství z jiných institucí a oceňují na studentech UNŽ jejich motivaci, nasazení a způsob komunikace.

... že budu někomu předávat své zkušenosti a na druhou stranu se můžu od něj i já něco jakoby inspirativního, nějaký nový nápad dovědět. (PU)

...měla jsem učitele, který byl velmi otevřený ... takže jsme jeli pouze podle tematického plánu. Vypíchl jsem si téma, nějak jsme ho zpracovali, bylo toho hodně na nás. I ta jeho zpětná vazba během té naší spolupráce byla i hodně taková: „Tohle mě nikdy nenapadlo, tohle mě obohacuje a tohle chci začít dělat“. A pak v dalších měsících jsem viděla, že vzal nějakou moji věc a zkusil si ji udělat po svém a naopak. (FG)

I když se zdá být pocíťovaný vztah jako kolegiální, zůstává student stále tím, kdo je „veden“ a nemusí se vždy, zvláště pokud se něco nezdaří, cítit bezpečně. Jak bezpečně se však cítí jednotliví studenti, to nejsme schopni posoudit. Zaznamenali jsme pouze ojediněle vyjádření nepříjemného pocitu, když studentovu výuku navštívil/a mentor/ka. Nemáme však další data o tom, jak mentoring v UNŽ probíhá, zda jsou návštěvy mentorů v hodinách předem dojednané, jak je vyjednávána „objednávka“ apod. Nevíme nic o detailech, které k pocitu bezpečí přispívají.

... v hodinách mám nějaký vztah s dětma a najednou tam přichází někdo zvenčí a říká mi, jak to mám dělat správně. Pro mě by bylo mnohem lepší, kdyby to probíhalo v nezávislém prostředí, aby ten dlouhodobý vztah mezi mnou a žáky nebyl narušovaný mentorským dozorem... protože v momentě, kdy je normální hodina a jsem tam já a provázející učitel a přichází někdo vnější, mám pocit, že tam jde s tím hodinu hodnotit, a s tím jsem nebyl úplně v pohodě. (FG)

...bylo by fajn tady dát větší prostor na mentoring v těch hodinách, protože když si vezmu, že to, když jsem tam někoho měla z těch mentorů, a ti mi to pak komentovali, tak to mi pak dalo strašně moc. (FG)

Kromě uvedené patrně ojedinělé negativní zkušenosti, studenti naopak oceňují, že provázející učitelé, mentoři a následně jiní aktéři UNŽ **pracují s chybami pozitivně** a poskytují jim zpětnou vazbu bezpečným a motivujícím způsobem. Tuto zkušenost s pozitivní zpětnou vazbou si studenti opět odnášejí do své učitelské praxe. Replikuje se tak vztah a způsob komunikace mentor – student, student – žák.

Provázející učitelé uváděli konkrétní příklady situací, ve kterých studentům poskytovali zpětnou vazbu, resp. ve kterých se studenti učili. Šlo například o situace, kdy studenti nedokázali **strukturovat hodiny**, neodhadli **náročnost použité metody či náročnost přípravy**, hovořili na žáky „složitým“ jazykem, **byli nejistí** ve svém vystupování před žáky a při zvládání třídy apod. V těchto situacích jim dokázali být provázející učitelé nápomocni jak radou, tak i vedením k reflexi a emoční podporou.

... a není to o hodnocení, ale je to o nějaké zpětné vazbě, ve většině případů je tu ta pozitivní zpětná vazba. Já z toho vždy odcházím pozitivně naladěná, i když na svých hodinách vidím mouchy, nemám chuť s tím seknout a říct: „už se k tomu nevrátím“. Člověk odchází motivovaný, že to chce zkoušet dál.(FG)

Jedna moje studentka v první části chtěla hodně pracovat s texty, ale vybírala neúměrně obtížné texty ... ona je nevnímala jako nesrozumitelné... To časem byla schopna reflektovat. (PU)

...ona měla pocit, že ji nerespektují. Tak já jsem ji poradil: „Udělej si strukturu hodiny ... kdyby se to nějak hroutilo, tak to vezmu za tebe“. A oni začali být klidnější a ona jistější. ...Pak nastala situace, že ta třída znovu nepracovala, jak to chtěla, tak jsme si sedli a rozebírali jsme to A nakonec jsme došli k tomu, že veškerou její pozornost přitahuje jeden velmi aktivní student, který je velmi chytrý... (PU)

Dalším tématem, které se otevřelo v souvislosti s praxemi, je **kontinuita praxí**. Zdaleka ne všichni studenti působí ve své škole „na plný úvazek“. Problém skloubit praxi a úkoly, které plynou z vlastní každodenní práce, někdy platí pro obě strany – studenty i provázející učitele. Studenti pociťují velmi různě návaznosti praxe. Někteří mají příležitost pracovat ve škole kontinuálně, poznávat třídu i jednotlivé žáky a mají možnost nahlédnout učitelství v celé jeho šíři a podobách, jiní tuto možnost teprve hledají, nebo jim to okolnosti neumožňují. Učitelé jsou mnohdy svázáni svým plánem, plánem školy a musí především zvládat své pracovní povinnosti. To může kontinuitu praxí omezovat a limitovat potřeby studentů „něco si vyzkoušet“.

Ti studenti chodili s nějakým konkrétním zadáním. Zaměřovali se na důkazy učení nebo na ... měli prostě konkrétní zadání a my nevěděli v prvním pololetí teda, moc co, a trochu nám to narušovalo náš tematický plán ... museli jsme to přizpůsobovat. (PU)

Takže ty dva dny praxe mi přijdou málo, jsem na té škole jako vetřelec, jak mezi kolegy, i mezi dětmi. Děti se mě ptají, jestli s nimi budu i zítra, ale musím jim říci, že nebudu a celkově netěším z té praxe tolik, kolik bych chtěla. (FG)

Ti žáci vás znají, jsou na nás naladěni. Ta pravidelnost je důležitá. Tam, kde jsem byla jednou za 14 dní na hodinu, tak to bylo úplně jiné. Něco si zkusím, ale je tam málo prostoru na vlastní práci. (FG)

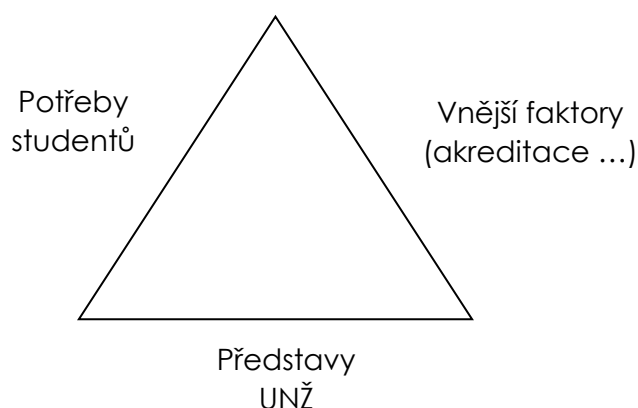
Ve škole nejde dobře aplikovat vše. Už jen to, že se musíme podřítit době, kdy tam budeme a také konkrétním pravidlům školy a daného učitele. V tom vidím omezení. Jsem ráda za spoustu věcí, co jsem tady nabyla, ale budu to moc uplatňovat, až já půjdu do vlastní školy a třídy, kde zavedu věci, které jsem se tady naučila. Ted' to moc nejde, nechci jít proti pravidlům toho učitele. (FG)

Na druhou stranu, pořád je to třída dané učitelky ... a já tam můžu zkoušet spoustu věcí. Ale zase jestli jí nechybí něco, co s nimi potřebovala probrat, protože ona na mě bude navazovat, až tam nebudu. Takže pořád vnímám, že bych to dělala jinak, kdybych měla vlastní třídu. (FG)

LABORATOŘ, NEBO REALITA VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ? VÝZVY PRO UNŽ

Je zřejmé, že příprava učitelů nemůže být vystavěna jen na reflexích praxe, ale bývá opřena o akreditované kurikulum. Zaznamenali jsme, že pro kurikulum UNŽ se stále hledá přijatelná podoba, která je vytvářena na základě (1) představ vedení UNŽ o učitelství a (2) potřeb studentů a vynořujících se dalších témat. Do tvorby však vstupuje ještě třetí (vnější) faktor a tím jsou (3) požadavky akreditací a také možnosti projektu (zejména pokud jde o jiné než finanční kapacity).

Pro účely jednoduchého znázornění se nabízí schéma trojúhelníku, jehož základnou je představa UNŽ o učitelství, resp. přípravě studentů pro učitelství a odvěsnami jsou (1) vyjadřované potřeby, resp. přání studentů a (2) vnější faktory.



Balancovat mezi vlastními představami, představami studentů a reálnými limity (vnějšími faktory) nemusí být vždy snadné. Jistý **odklon od původní představy** UNŽ či spíše realističtější pojetí reflektují jak manažeři, tak i studenti.

To ale trochu komplikovala ta akreditace, když ten program měl v plánu být akreditován a museli ten plán přizpůsobit těm požadavkům. Proto třeba vypadla ta psychoterapeutka se sebepoznáním. (FG)

Podle mě byla na začátku velká vize, ale postupem času, čím dál víc docházejí k závěru, že je nerealizovatelná. Z toho, jak byl ten program na začátku prezentovaný, kdy mi přišlo, že jsou z toho lidé úplně nadšený a mají vizi, jak tam bude hluboká transformace lidí. Teď se to pořád osekává, aby to mělo akreditaci a dost se to, oproti tomu původnímu, zplošťuje... (FG)

Ze začátku tam byla jasná snaha změnit celý ten systém a ve výsledku se ten program kvůli tlaku systému sám dostává od toho, co chce měnit, svoji původní vizi potlačuje, aby mohl být součástí toho systému ... se změnila náplň toho programu kvůli tomu, aby se vyhovělo akreditaci, to už mi nepřijde jako v pohodě. (FG)

Projekt UNŽ je bezesporu velmi inspirativní a užitečný, to dokladuje celá řada výpovědí, a je z nich také zřejmé, co k takovému úspěchu přispívá především. V UNŽ se studenti nejen učí, ale přímo prožívají vztahy, způsoby komunikace, respekt k potřebám, bezpečnou práci s chybou apod., které mohou přenést do svého budoucího působení ve školách. Nabízí se tak studentům něco víc, než je jen čtení či naslouchání tomu, čemu mají věřit. Mohou si v bezpečí ověřit, co jim funguje. Důležitým prvkem, který pomáhá studentům přijímat sdílená

přesvědčení o učitelství, přetvářet je v činy a experimentovat, je tedy bezpečné komunitní prostředí. Otázkou je, **jak lze takové prostředí přenést do hlavního proudu vzdělávání učitelů**. Tato otázka způsobuje jisté frustrace na všech stranách a hledají se cesty, jak získané inspirace a zkušenosti přenést do stávající přípravy učitelů a také do škol.

Zároveň se ukazuje, že my tady razíme nějakou vizi o nějakém způsobu vzdělávání, který tady není obvyklý, je fakt těžký najít ve školách příklady toho, moc je nenacházíme.... My tam vtrháváme s nějakou představou o učení, která je dost mimo realitu. (OR)

Čím více a déle jsem v tom programu a na té škole, tak mi dochází, že pro ty děti je důležité, aby ten kolektiv těch učitelů, popřípadě rodičů, byl dobrý a aby všichni táhli za jeden provaz, protože mi přijde, že může být sebelepší učitel, může mu to s dětma fungovat, ale pokud tam další hodinu přijde někdo, kdo má úplně jiný přístup, tak ty děti z toho mají hlavu. (FG)

Jde tedy o to, jak tuto kvalitu přenést do reality, která má co do činění s kvantitou a heterogenitou studentů učitelství. Vysoké školy se o podobné proměny snaží (lidé na učitelských fakultách často věří v podobné modely), ale fungují v zaběhnutém systému, který jim nedovoluje dělat rychlé změny. Přesto lze UNŽ považovat za velmi užitečnou a inspirativní laboratoř, která neslouží jen několika málo studentům, ale rozšiřuje své zkušenosti a nabízí spolupráci jiným subjektům, které se zabývají přípravou učitelů.

SHRNUTÍ

Klíčová zjištění, která se vztahují k položeným otázkám, můžeme pro přehlednost shrnout do několika bodů. Projekt UNŽ a jeho studijní program působí na studenty a podporuje jejich učení a představy o učitelství především tím, že:

- respektuje potřeby studentů (nejen) na základě reflektované zkušenosti z praxe,
- staví na rovnosti a komunitním charakteru setkávání, poskytuje studentům bezpečné a transparentní prostředí pro učení,
- poskytuje studentům bezpečnou podporu, inspirace, pozitivní komunikaci a neohrožující práci s chybou,
- nabízí kvalitní lektory, staví na výběru škol a provázejících učitelů,
- zaměřuje se na rozvoj osobnosti studentů,
- umožňuje experimentování a rychlý přenos inspirací a výstupů z reflexí do praxe,
- nabízí prožitek „bezpečného a radostného učení“, který mohou studenti v budoucnosti nabízet svým žákům,
- nepracuje jen se slovy, ale i s prožitky a skutky.

To vše je usnadňováno nejen dobrým materiálním zázemím, které umožňuje přizvat „skutečnou kvalitu“, ale také vysokou motivací a oddaností studentů i jiných aktérů UNŽ.

Na základě získaných dat je možné identifikovat několik výzev, které se týkají především:

- (1) možností individualizace kurikula UNŽ, resp. vyvažování mezi flexibilitou a stabilitou,
- (2) vztahu UNŽ k požadavkům akreditačního řízení,
- (3) kontinuity praxí,
- (4) „diseminace“ aneb způsobu přenosu zkušeností do stávajícího systému přípravy učitelů,
- (5) vztahu k oborovým didaktikám,
- (6) systému vnitřní evaluace UNŽ, který umožní vracet se čas od času k některým zásadním otázkám (terminologickým, teoretickým, vnitřně vztahovým apod.).

LIMITY ŠETŘENÍ

Každé šetření má svá slabá místa a limity, kterých jsme si také vědomi. Patrně nejsilnějším limitem je naše znalost školského prostředí a systému, ve kterém se učitelé vzdělávají. Jsme v každodenním kontaktu s realitou hlavního proudu vzdělávání učitelů, a to bezesporu usměrňuje naše nahlížení věci. Mnohdy můžeme vidět více limitů a rizik, než kolik jich ve skutečnosti je.

Uvědomujeme si také, že rozhovory probíhaly ve dvojicích nebo ve skupinách, a to mohlo limitovat otevřenost respondentů, i když se nám zdálo, že v UNŽ panuje otevřená atmosféra, která umožňuje lidem v bezpečném prostředí hovořit o svých pochybnostech a vyjadřovat nesouhlas. Jistým rizikem pro otevřenost však může být i silnější koheze a komunitní charakter, který může, za jistých okolností, limitovat ochotu či odvahu některých lidí vnášet do projektu jiné hodnoty či způsoby chování.

V Brně dne 13. 8. 2017

Zpracovali

doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D. a prof. PhDr. Milan Pol, CSc.

Ústav pedagogických věd FF Masarykovy univerzity v Brně